منشورات الاختلاف
Editions El-Ikhtilef



الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

محمد الأوراغي

اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

محمد الأوراغي







بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

1431 هـ - 2010 م

ردمك 978-9953-87-475-3



4، زنقة المأمونية - الرباط - مقابل وزارة العدل
هاتف: 537.72.32.76 (212) - فاكس: 537.20.00.55 (212)
البريد الإلكتروني: darelamane@menatra.ma

منشورات الاختلاف
Editions El-Ikhtilef
149 شارع حسيبة بن بوعلي
الجزائر العاصمة - الجزائر
هاتف/فاكس: 21676179 213+
e-mail: editions.elikhtilef@gmail.com

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم
هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (1-961+)
ص.ب: 5574-13 شوران - بيروت 2050-1102 - لبنان
فاكس: 786230 (1-961+) - البريد الإلكتروني: bachar@asp.com.lb
الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

التنضيد وفرز الألوان: أبجد غرافيكس، بيروت - هاتف 785107 (9611+)

الطباعة: مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت - هاتف 786233 (9611+)

المحتويات

الفصل الثالث

بنية المنهاج اللغوي

القسم الثاني

من قضايا اللسانيات التربوية

الفصل الأول

نظريات الاكتساب وطرائق تعليم اللغات

الفصل الثاني

قوالبُ لسانيةٌ ومهاراتٌ لغوية

الفصل الثالث

التأطير التربوي؛ قواعده وتقنياته

الفصل الرابع
اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

مقدمة

إن الهدف المباشر للسانيات هو الوصف العلمي للقواعد التي يستخدمها المتكلِّمُ خلال التواصل باللغة مع غيرِه من أفراد العشيرة اللغوية، حتى إذا استوفى اللساني الوصفَ أمكن استعمالُ نتائجَ بحثه في شتى الحقول لمختلف الأغراض، ومنها تعليمُ اللغة. ويكون تحصيلُ الملكة اللغوية، بواسطة القواعد التي وصفَها اللساني، هدفاً غيرَ مباشرٍ للسانيات الوصفية. يعني هذا أنَّ هناكَ اتصالاً شديداً بين اللسانيات الوصفية المقتصرة على وصف القواعد بغض النظر عن استثمارها في ميادين أخرى، وبين اللسانيات التربوية التي تستمدُّ من اللسانيات الوصفية نتائجَها بقصد بنائها في مناهيج لغوية تُكسب المتعلمين القدرةَ على التواصل باللغة المعنية.

ويكون وصفُ اللغة علمياً إذا تَوَسَّلَ اللسانيُّ إلى قواعدها بنموذَجٍ نحويٍّ مبنيٍّ في إطار نظرية لسانية مُتَجَاوِزَة، بالمعنى العُلومي للتجاوز، لكلِّ النظريات اللسانية والنماذج النحوية السابقة. ومن أمارات الوصف العلمي لقواعد اللغة:

(أ) أن تكون معرفةُ القواعد نسقية ينعدمُ فيها الخلافُ، وليست معرفةً نفسيةً تحتمل الرأي ونقيضَه.

(ب) أن يكون الوصفُ الذي يتوقَّعُه النموذج النحويُّ مطابقاً لواقع اللغة الموصوفة، فلا شيءَ في أحدهما مفقودٌ في الآخر.

(ج) أن يكون الوصف مفهوماً من لدن كلِّ متكلِّم باللغة بصرف النظر عن مستواه الذهني أو الثقافي.

(د) أن يكون الوصف مفسَّراً تفسيراً عِلِّيّاً يمكِّن الفردَ من توقُّع قواعد لغة المنشأ.

ويُفتـــرَضُ في النموذج النحوي أن يتفرَّع إلى قوالبَ تفرُّعَ اللغة الموصـــوفة إلى فـــصوص، بحيث يتكفَّلُ كلُّ قالبٍ في النموذج النحوي بوصـــف فـــصٍّ من فصوص اللغة من أجل تلقين مهارة من المهارات اللغوية. فتعويدُ حاسَّة السمع وترويضُ جهازِ النطق موكولٌ إلى الفصِّ النُّطْقيِّ الذي يتكفَّلُ بوصف محتواه قالبٌ خاصٌّ.

وبـــتدريس وَصْفِ القالب النطقي تكتسب حاسَّةُ السمع القدرةَ على التمييز بين القيم الخلافية لمجموع النطائق المستعملة في اللغة العربية. وعندئذ يتأتى لجهاز النطق أن يكتسبَ بدوره القدرةَ على إصدار نطائق العربية من أحيازها الخاصَّة، بما لكلِّ نطيقة من صُوَيْتات جامعة وأخرى فارقة. وبحصول تَيْنِكُم القُدرتَيْنِ السمعية فالنُّطقية تكونُ المهارةُ اللغويةُ الأوليَّة قد تشكَّلَتْ، وإذَّاكَ يكون بوسع الناطق إنجازُ نشاطين لغويين:

أولاً: التمييـــزُ بحاسَّـــة السمع بين الصور الصوتية المتجانسة مثل «سَـــيْفٌ وصَيْفٌ»، «تِينٌ وطِينٌ»، «ذَليلٌ وظَليلٌ»، «كَبُلَ وقَبُلَ»، «رَكَدَ ورَكَـــضَ». ويكون أسهلَ عليه التمييزُ بين الصور الصوتية المتباينة من قبـــيل «تلفَـــازٌ، تمْساحٌ، قُعُودٌ، جُلُوسٌ، دارٌ، ساقٌ، رَصاصٌ، عَفافٌ، سَرابٌ، طَيْرٌ، بَنْكٌ، مَخَدَّةٌ»، وهلم جرا.

ثانـــياً: الـــتحكُّمُ في تحريك أعضاء جهاز النطق داخل حجرات الـــرنين من أجل بناء الأحياز المولِّدة للنطائق المستعملة في اللغة العربية. بحـــيث يُصدرُ كلٌّ نُطيقة مستوفيةً للصُّوَيْتات التي تُؤلِّفُها كما يُصدرُها كـــلُّ مـــتكلِّم فصيح. وحينئذ يكون الفردُ قد اكتسب **مهارةَ السَّمْعِ والـــنُّطْقِ** اكتساباً تامًّا. ومن المحتمل أن يُلاحظَ نقصٌ في أحد الشقَّيْنِ، وعندئذ ينبغي التركيزُ عليه بالتدريب من أجل التصويب والتجويد.

ومــع الاشتغال بتكوين مهارة السمع والنطق ينبغي أن يُصاحبَه الاهــتمامُ بــتدريب الــيد على رسم الأشكال الهندسية لحروف اللغة العــربية، وتَمــرينها على الامتثال لقواعد الخطِّ. وخلال مزاولة هذا النشاط التربوي يحسن استغلالُ ما توفّرُه العربية من التشاكلات الحرفية حــتى يكونَ التدريبُ على رسم الشكل الهندسي لحرف «/بــ/» مثلاً تمــريناً في نفــس الــوقت على الأحرف المماثلة «/يــ/، /تــ/، /ثــ/»، «/نــــ/» التي تغايرت بالنقط فقط. ويُطبَّقُ التشاكلُ الحرفي هذا في كلِّ النشاط التربوي الهادف إلى تلقين الكتابة.

ولا يفوتُــنا الــتذكيرُ بضرورة رَبْطِ تلقينِ الكتابة بمهارة السمع والــنطق عــن طريق مبدأ التبعية القاضي في العربية بتخصيص الحرف الــواحد للنطيقة الواحدة. فلا يَخُطُّ الفردُ بِيَدِه شيئاً مغايراً لما سَمِعَه بأُذُنه وقالَهُ بلسانه. فعند التقاط حاسّة السمعِ للصورة الصوتية: (ثَبَتَ)، يكون القولُ باللسان: (ثَبَتَ)، والخَطُّ باليد: (ثَبَتَ) لا غيرُ.

وبمــبدأ التبعــية هذا تنتظم المراتبُ الثلاثةُ لوجود نفس العبارة اللغــوية؛ وجودُها أولاً في السمع، ووجودُها ثانياً في القول، ووجودُها ثالــثاً في الخطِّ. ومن الأهمية بمكان الجمعُ، في درس الكتابة، بين مرتبَتَيْ القول والخطِّ، كما كان مهمّاً في درس الإملاء الجمعُ بين مرتبَتَيْ السمع والخطِّ.

ومــن الثابت حالياً أن الكتابةَ شِقٌّ أوّلُ لمهارةٍ لغوية شقُّها الثاني القراءةُ؛ أيْ تحويلُ الحروف المخطوطة إلى أصوات منطوقة. فما يستطيعُ الفــردُ أن يخطَّهُ بيده يستطيعُ أيضاً أن يقولَهُ بلسانه، وأنْ يُسمِعَه لنفسه ولغــيره. فالأمــرُ إذنْ يــتعلّق بعكس مراتب وجود العبارة؛ إذ يكون الانطــلاقُ من وجودها في الخطِّ المدرَكِ بحاسّة البصرِ إلى إيجادها نُطْقاً باللــسان من أجل تبليغها بواسطة الصوت إلى حاسّة السمع. وبعبارة

أخرى متى وقع البصر على المخطوط (تَبَتَ تَابُ بِنْت)، قال اللسان: (تَبَتَ تَابُ بِنْت)، وسمعَت الأذنُ: (تَبَتَ تَابُ بِنْت) ليس إلاّ. فما قرأته العينُ قاله اللسانُ وسمعته الأذن. وعليه يكون اكتسابُ مهارةِ الكتابة والتهجية مرتبطاً باكتساب مهارة السمع والنطق، وكلتاهما متعلّقةٌ بتلقين محتوى الفصِّ النَّصِّيِّ المتألِّف من نطائق العربية وقواعد التأليف بينها.

وحرصاً على إجراء التعليم الاصطناعي للغة في الفصل على أصول اكتسابها الطبيعي في المجتمع يتعيَّنُ أن يكون تكوينُ المهارتين اللغويتين السابقتين من خلال نصوص حوارية في معظمها أو سردية. وعندئذ يجب تشغيلُ آليات سائرِ الفصوصِ اللغوية بهدف تكوين الباقي من المهارات اللغوية. ولا بأس من التذكير مجدَّداً أن كلَّ فصٍّ من فصوص اللغة يتكفَّلُ بوصفه قالبٌ من قوالب النموذج النحوي، وأن تدريسَ ما وَصَفَهُ قالبٌ مَّا يكونُ بهدف تكوين مَهارةٍ مَّا. وهكذا يستمرُّ تعليقُ المهارة اللغوية المستهدَفة بالفص أو الفصوص اللغوية الضالعة.

ثاني الفصوص اللغوية، تبعاً لنظرية اللسانيات النسبية، هو الفص المعجمي. بمستوى هذا الفصِّ عددٌ غيرُ متناه من المداخل المعجمية المختزنة في أذهان الناطقين باللغة، وكلُّ مدخل معجمي عبارة عن قَولَةٍ منطوقة تقترن بكلمة مفهومة اقترانَ العسل بحلاوته والشمسِ بضوئها. ويُفترَضُ في القالَب المكلَّف بوصف المعجم أن يُدقِّقَ بِنيةَ القَولَةِ ويُحدِّدَ مفهومَ الكلمة بالنسبة إلى كلِّ مدخلٍ مدخل. كقولنا (جِسْمٌ) وتصوُّرنا [اجتماع الأبعاد الثلاثة: الطول والعرض والعمق].

أما الهدفُ المباشر من تلقين المعجم فهو تكوين الحصيلة اللغوية؛ أيْ مجموع المداخل المعجمية المبرمجِ تلقينُها لإقدار الطالب ثقافياً ولغوياً على إجراء المحادثة في مستوى ثقافي مناسبٍ لمستواه الذهني. واستناداً

إلى المعادلة التالية: «اللغة = نسقٌ رمزي + ديوانٌ ثقافي»، فإنَّ الديوان الثقافي مستودعٌ في النص المعجمي، بينما النسقُ الرمزي موزَّعٌ على سائر النصوص الأربعة. وعليه يُشكِّلُ المعجمُ الذي يُزوِّدُ الحصيلةَ اللغوية بالمفردات الركنَ المركزيَّ لتنمية مهارة المثاقفة والمحادثة. ومصطلح المثاقفة لا يعني هنا التقارضَ المعرفي الذي يجري بين الثقافات المختلفة، وإنما يدلُّ في هذا الموضع على تبادل المتخاطبين للمعارف والأفكار المتعلقة بموضوع الحوار.

يلزم عن المثبت أعلاه وجودُ تناسب بين حجم الحصيلة اللغوية وبين المستوى الثقافي؛ فلا تكون حصيلةُ الفرد من المعجم غنيَّةً ومستواه الثقافي ضعيفاً أو العكس. وإذا اكتنزت حصيلته واغتنت ثقافته لم يكن عَيِيَّ اللسانِ مُحجماً عن تبادل المعارف المكتسبة والآراء الشخصية في موضوع المحادثة.

ويُفترَض في القالَب الذي يتولى دراسةَ النصِّ المعجمي في إطار اللسانيات التربوية أن يَنتقيَ الحصيلةَ النوعية المناسبةَ للغرض الخاصِّ بكلِّ فئة طلابية. فلا يُخلِيها من مفردة رائجة نسبةُ تردُّدها عاليةٌ، ولا يُدرِجُ فيها مفردةً مهجورةً نسبةُ استعمالها ضعيفةٌ. وكلٌّ من الحصيلة يجب أن يكون سليماً من التصحيف في المبنى والخطأ في المعنى، محكَمَ النظْم في نصِّ الدرس، واضحَ التصوُّر في ذهن الطالب. ومن أجل ذلك ينبغي البَدْءُ بالمفردات الدالة على الموضوعات الحسية القريبة من المتعلِّم، مع الانتقال التدريجي إلى المجردات، وأن يكون دمْجُها في نصِّ الدرس منضبطاً بعلاقات معنوية كالتضاد والترادف، ونحوها من العلاقات الاشتقاقية والصرفية.

تبيَّنَ أنَّ تنميةَ الحصيلة اللغوية ضروريٌّ لتطوير المستوى الثقافي، وعليه ينبغي إنجازُ هذه العمل التربوي في أقصر ظرف زماني ممكن، وإلاَّ تقدَّمَ بالفرد سنُّه الجسمي وتخلَّفَ سنُّه الذهني، على الأقل في اللغة

المستهدفة بالدرس. ومن الثابت أيضاً أن معجمَ اللغات يتكوّنُ من نوعين من المداخل:

أ) مداخلُ معجميةٌ أصولٌ تُكتسَبُ استقراءً واحداً تلو الآخر إلى حين الإتيان عليها جميعاً في زمان طويل إن تيسّرت الإحاطة.

ب) مداخلُ معجميةٌ فروعٌ، تتولّدُ عن المداخل السابقة بواسطة قواعد الفص التحويلي، ويكون اكتسابُها قياساً عن طريق النسج على المنوال. وكلُّ ما يُكتسب قياساً فهو في حكم المعروف مسبقاً. وبما أوردناه الآن نكون قد مهّدنا لدور الفص اللغوي الثالث ودوره في الإسراع بإغناء الحصلية اللغوية لدى متعلّم العربية خاصّةً، لانتماء هذه اللغة إلى نَمط اللغات الاشتقاقية.

ثالثُ الفصوص اللغوية، تبعاً لنفس النظرية اللسانية، هو الفصُّ التحويلي، محتواه مؤلّفٌ من صنفين من القواعد:

أ) قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تتكفّلُ بتوليد بعض الكلمات من بعض، كتوليد المطاوعة من المتعدي العلاجي.

ب) قواعد صرفية ذات طبيعة صورية، مهمّتُها ضبطُ مختلف التغييرات التي تطرأ على القَولَة المتصرِّفة، وهي تنتقل من بنية إلى أخرى، كقلب الواو ياءً إذا اجتمعا في قولة وإدغامُ الياء في الياء في نحو طَيٌّ، وعَيٌّ، وميِّتٌ، وسيِّدٌ.

وبين هذين الضربين من القواعد علاقة تحكُّم؛ إذ كلُّ ما يسمح به المكوّنُ الاشتقاقي يُجوِّزُه المكونُ الصرفي، وليس كلُّ ما يسمح به الصرفُ يُجوِّزُه الاشتقاقُ. فمثلُ (هُلِكَ) المحوَّل عن (هَلَكَ) تُجوِّزُه قاعدةٌ صرفية وتَمنعُه قاعدةٌ اشتقاقية، وكذلك (كِينَ) المحوَّل عن (كانَ). في حين تُجوِّزُ كلتا القاعدتين مثلَ (شُتِمَ) و(قِيدَ) المحوَّلين تباعاً من (شَتَمَ) و(قادَ).

وللفص التحويلي قالبٌ مختصٌ في وصف قواعده بهدف تلقينها، حتى إذا تعلّمها الطالبُ بالدراسة وتحكّمَ في استخدامها بالتدريب يكون حينئذ قد امتلك قدرةً ذاتيةً على التطوير المستمرّ لحصيلته اللغوية؛ إذ يستطيع بتلك القواعد أن يستنبط عدداً من المداخل المعجمية الفروع من كل مدخل معجمي أصلٍ سَبَقَ اكتسابُه استقراءً. وعلى قدر ما يُعجّلُ الفصُّ التحويلي ببلوغ درجة الكفاية النسبية في الحصيلة اللغوية يكون نُضْجُ مهارة المثاقفة والمحادثة في ظرف زماني قصير.

ويكون لقواعد الفص التحويلي ذاك الدورُ في نمط اللغات الاشتقاقية خاصةً، كالعربية ونحوها من اللغات التي اختارت وسيطَ الجذر لتكوين المفردات الموادي أو المداخل المعجمية الأصول، ثم اضطرّت لأن تختار لصرفها وسيطَ الوزن لتوليد المفردات التوالي أو المداخل المعجمية الفروع. وعلى هذا الأساس ينبغي الاهتمامُ بتلقين قواعد الفص التحويلي، كما يصفُها القالبُ المختصُّ، وأن يكون تلقين هذه القواعد مباشراً عن طريق تضمين القاعدة المستهدفة في نص الدرس، ثم التركيزُ على تفهيمها في طور الشرح، ثم التدريب على استعمالها في طور التطبيقات. علماً أن تلقين هذه القواعد كافٍ للإسراع بتكوين الحصيلة اللغوية المناسبة، لكن هذه الحصيلةَ، رغمَ مركزيتها، غيرُ كافية في حدِّ ذاتها لتكوين مهارة المثاقفة والمحادثة، وإنما تكتمل هذه المهارة بتلقين قواعد الفص اللغوي الرابع.

الفص التركيبي آخرُ الفصوص اللغوية الأربعة، يستلم من المعجم المفردات منتظمةً في بضع مقولات، فيؤلّف بينها بواسطة علاقات بُغْيَةَ إنشاء جملٍ تامّة التكوين قابلة للاستعمال بهدف إنجاح المحادثة والمحافظة على استمرارها. ولهذا الفص قالبٌ خاصٌّ يصف محتواه المتآلفَ مما يلي:

I) بضْعُ مقولاتٍ مركّبةٍ؛ حولها تتجمّعُ مداخلُ المعجم غيرِ المتناهية؛ إذ ينتمي البعضُ إلى مقولة الاسم التام [+ج – ز] وغيرُه إلى مقولة الاسم الناقص [–ج+ز]، أو مقولة الفعل التام [+ح+ز]، أو الفعل الناقص [–ح + ز]، أو المصدر [+ح – ز]، أو الصفة [+ح + ز]، أو الخالفة، أو الأداة. وفي هذا الطور الأول يكتسب الفردُ القدرةَ على تصنيف مفردات حصيلته اللغوية باعتبار دلالتها المعجمية إلى المقولات المسرودة. وتترسّخ هذه الملكةُ بالدريبات المناسبة.

II) بنية مكونية للجملة؛ [± صد (م. مَ) ± فض]، عناصرُها مستودَعُ المـــداخل المعجمــية. فالمنتمي إلى الفعل التام لا يُعوِّضُ في البنية المكونية للجملة إلا عنصرَ المسند (م)، والمدخل المنتمي إلى مقولة الفعـــل الناقص لا يُعوِّضُ في نفس البنية إلا عنصرَ الصدر (صد)، والمنتمـــي إلى مقـــولة الاسم التام يُعوِّضُ عُنصُرَيْ المسند إليه (مَ) والفضلة (فض). والمدخلُ المنتمي إلى الاسم الناقص يعوض عنصرَ الفـــضلة (فض) مطلقاً والمسند إليه (مَ) بشروط. والمصدر والصفة يعوضـــان العناصـــر الثلاثة المسند والمسند إليه والفضلة؛ [(م. مَ) فـــض] مع فارق. والمنتمي إلى الخالفة التي تضم مداخل تقوم مقامَ غيرِها فإن لها سلوكَ ما تنوب عنه. وللأدوات سلوك آخر مفصَّلٌ في موضعه. وفي هذا الطور الثاني من التركيب يتعلّمُ الفردُ السلوكَ الخاص بكلّ مقولةٍ مركبة داخل البنية المكونية، ويعلم عندئذ أنّ ما خالفَ سلوكَ مقولته تسبَّبَ في اختلال البنية المكونية للجملة.

III) بنية إعرابية؛ تنشأ بإدراج العلاقتين التركيبيتين (ع، ة) بين عناصر البنـــية المكونـــية على النحو التالي [± صد (م ع مَ) ة ± فض]، وتكـــون علاقـــةُ الإسناد (ع) عاملةً في طرفَيْها حالةَ الرفع المعرب عنها في اللغة العربية بعلامة الضمة أو ما ينوب عنها الظاهرة على

المعرب وضعاً وموضعاً أو المقدرة على المبني وضعاً المعرب موضعاً.
بينما علاقة الإفضال (ﻙ) تكون عاملةً في الفضلات حالةَ النصب للمعـــرب عنها في العربية بالفتحة أو ما ينوب عنها، سواءً كانت تلك العلامةُ ظاهرة أو مقدَّرةً. أما باقي العلامات، كالسكون، والفتح، والجرِّ فنواسخُ للضمة علامة الرفع أو للفتحة علامة النصب، كما هو موضح في موضعه. وفي هذا الطور الثالث من التركيب يتعلّم الفــردُ كيف يُعرِب، بالعلامات المستعملة في العربية، عن حالتَيْ الـــرفع والنصب، وكيف ينسخ عَلامَتَيْ تَيْنِكُم الحالتين التركيبيتين بالنواسخ المتعاقبة على مكونات الجملة. ويستنبط مختلفَ التغييرات التي تطرأ على البنية الإعرابية إما بعملية التقليص عن طريق الشغور أو الحذف، وإمّا بعملية التوسيع عن طريق التسريب أو التبعية.

IV) بنـــية وظيفـــية تنشأ بإدراج العلاقات الدلالية بين مكونات البنية الإعـــرابية؛ كعلاقتَـــيْ السببية «⊃» والعلية «ω» المنتقاتين بالفعل المـــتعدّي أو مـــشتقاته، فـــتحملُ الأولى وظـــيفةَ الفاعل في أحد الموضـــوعين، وتحمـــل الثانيةُ وظيفةَ المفعول في الموضوع الآخر. وعلاقة السلبية «⊇» المنتقاة بالفعل اللازم أو مشتقاته لتحمل وظيفة الفاعـــل به في الموضوع المماثل معه. وعلاقة اللزوم «Φ» التي تحمل بـــشروط متغايـــرة الوظائفَ التسعةَ في الفضلات؛ وهي الحاليةُ، والماعـــيةُ، والغائـــية، والتبين، والتهيىء، والتكميم، والتكيف، والتزمين والتمكين. ثم علاقةُ الانتماء «∋» التي تجمع المتراكبين في تركيب التقييد، وأخيراً علاقة الإضافة «∪» لتأليف المتضايفين في المركب الإضافي.

وخلال هذا الطور من التركيب يتعلّم الفردُ من بين ما يتعلّمُ رَبْطَ العلاقـــاتِ الدلالـــية بمـــا ينتقيها من المقولات الفرعية، وتعليقَ

الوظائف النحوية الاثنتا عشرةَ بعواملها، وإسنادَها إلى قوابلها، وتخليصَ تركيب الإسناد من غيره التقييد أو الحكم في نحو (الشِّرْكُ ظلمٌ، المغناطيسُ معدنٌ، القمرُ سابحٌ). وفي الإضافة يربط اللفظيةَ (حبُّ الأمِّ) بتركيب الإسناد، والمعنويةَ (سيارةُ الأمِّ) بتركيب التقييد.

V) بنية موقعية آخرُ أطوار الفص التركيبي بالنسبة إلى نمط العربية من اللغات التوليفية. في هذا الطور تتّخذُ مكوناتُ الجملة مواقعَها المحدَّدةَ بعواملَ تداوليّة، وهذه العواملُ عبارة عن علاقات تخاطبية تربط المتكلّمَ بمخاطَبه. وكلُّ علاقة تخاطبية تُمثّل المنزلةَ المعرفية لأحد المتخاطبين بالقياس إلى محتوى الجملة. فللمتكلم بمثل (أمسجداً بنى المحسنُ) منزلةٌ معرفية مغايرةٌ لمنزلته إن قال (أبنى المحسنُ مسجداً)، وهي غيرُها إن قال (المحسنُ بنى مسجداً). كما أن المنزلة المعرفية للمخاطب بمثل (ما نَظَمَ شوقي روايةً) غيرُ منزلته إن خوطِبَ بمثل (ما شوقي نظم روايةً)، أو (ما روايةً نظم شوقي)، ويستمرُّ في سائر التراتيب الباقية في الاستفهام والنفي والإثبات.

ومن المفروض في القالَب المكلّف بمعالجة محتوى الفصِّ التركيبي أن يُركِّزَ، في الطور الأخير منه، على وصف المنازل المعرفية وما يوافقُها من البنيات الموقعية، أو المدمجات المعجمية، كأضْرُبِ المؤكّدات؛ من قبيل (إنَّ الإنسانَ في خُسْرٍ، إنَّ الإنسانَ لفي خُسْرٍ، ﴿والعصرِ إنَّ الإنسانَ لفي خُسْرٍ﴾)، ونحوها الحاصرات في مثل (اللهُ هو المرتجى، اللهُ المرتجى لا غيرُه، إنما المرتجى اللهُ، ما المرتجى إلا اللهُ)، وغير ذلك من المفردات المعجمية التي يُلْحِقُها المتكلّمُ بالجملة للدلالة على علاقة تخاطبية تجمعه بمحادثه.

تلقين هذه العوامل التداولية، بقسميها المُرتِّب والمُدمج، يُطوِّرُ حتماً قدرةَ المتكلِّم أولاً على إصابة الفهم للأقوال التي يتلقّاها، وثانياً على إجادة التعبير عن الأفكار التي يُلقيها. وخلال التلقين يجب تربوياً التمييزُ داخل الخصائص البنيوية للعبارة بين ما يُحيلُ على محتواها الدلالي، وبين ما يتّصلُ منها بعلاقة التخاطب، أو يخصُّ روابطَ التراكيب. وعليه يجب أن تتحلَّ العبارةُ؛ (أجزمُ على أنّ في آرائك صواباً كثيراً)، إلى (أجزمُ على (أن (في آرائك صواباً كثيراً))). بحيث يتّصل محتوى القوسِ الأول بعلاقة التخاطب (متكلّمٌ يرفع ارتياب المتلقّي)، ومحتوى القوس الثاني خاصٌّ بالربط التركيبي بين الجملتين، أما القوسُ الثالثُ فمحتواه إثباتُ الصوابِ الكثيرِ وصفاً لآراء الشخص المقصود بكاف الخطاب.

يترتّبُ عن تلقين موضوعات البنية الموقعية أن تنتقل الملكةُ اللغوية لدى المتعلّم إلى مستوى أعلى من المعرفة اللسانية. وعندئذ يمكن الشروعُ في تكوين المهارة اللغوية الأخيرة؛ وهي **مهارة القراءة والعبارة**. شقُّ القراءة مؤلّفٌ من مهاراتٍ جزئية هي:

أ) حَزْمُ القَوْلِ المكتسب بتدريبِ المتعلّم على وضع النطائق في مواضعها في بَيانٍ ومَهْلٍ.

ب) فَهْمُ الكلامِ الذي يحصل بالتسديد إلى استخدام المعرفة اللغوية المكتسبة وتوسيلها إلى المقاصد المدوّنة في النصوص المكتوبة باللغة العربية، وإنْ تعدَّدَ مجالُها المعرفي وتفاوتَ زمانُ كتابتها.

ج) نَقْدُ المعرفة المنتزعة من الأقوال المقروءة بهدف اختبار درجة الصواب في الآراء والمفاضلة بينها بمقاييس معرفية محدَّدة مسبقاً.

أما شقُّ العبارة من نفس المهارة فيهتمُّ بتطوير صناعة الإنشاء لدى المتعلّم، ويتعلّقُ اكتسابُ هذه الصناعة بتطوير مهاراتٍ تركيبيّةٍ عن طريق ما يلي:

أ) تلقينُ ما يحتمله نسقُ العربية من الأساليب حتى يَعرفَ المتعلّمُ كيف يعملُ الكلامَ، ولِمَ يَحْمِلُه على أحد الوجوه المحتملة. كأن يُنشئَ كلاماً على نحوٍ يعلم معه لِمَ حَذَفَ ولِمْ يَذكُر، أو أطلق ولَم يُقيِّد، أو وصل ولَم يفصل، أو نَكَّرَ ولَم يُعرِّف، أو حصر ولَم يُعمِّم. وإذا حصر لِمَ أتبع ولَم يَقطَع، أو قَلَب ولَم يُفرد. ثم لِمَ يكون عَطْفُ البعض على الكلّ، ويكون العدولُ عن الوضع اللغوي إلى الاستعمال المجازي، وهلمَّ جرّاً.

ب) التدريب على معارضة المتخيَّر من التراكيب، وينحصر إنجازُ هذا النشاط في إفراغ العبارة المتخيَّرة من محتواها مع الاحتفاظ ببنيتها بهدف توظيفها من جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلّم. كأن يُطلَب استعمالُ البنية التركيبية للعبارة التالية، (لكل امرئٍ من دهره ما تعوَّدَ)، لإنشاء كلام مغايرٍ من قبيل: (لكل إنسانٍ من ماله ما أنفق)، و(لكل عالمٍ من علمه ما بلّغَ)، و(لكل رجلٍ من أعماله ما خلّد)، و(لكل حيٍّ من طعامه ما نفع). وكذلك يستمرُّ التدريب على إنشاء أغراضٍ كلامية مختلفة بواسطة بنية تركيبية واحدة، فترتقي الملكةُ اللغوية إلى أعلى مستويات البيان.

والذي ينبغي الاحتفاظ به من هذه المقدمة هو هذا الربط الواضح بين النصوص اللغوية، كما تُعالجها اللسانياتُ النسبية، وبين المهارات اللغوية، كما تُتناولُ في اللسانيات التربوية. وعندئذٍ يُعلم أيُّ نص لغوي يُفضي تلقين محتواه إلى تكوين أيِّ مهارةٍ لغوية. وبهذا الربط يُتجنَّب الكثيرُ من الخبط في إعداد الدرس اللغوي والخلط في بناء المنهاج التربوي كما شاع وانتشر في وطن العربية لقرون عديدة. ومن الله التوفيق.

القسم الأول

بِناءُ المنْهاج اللغَويَ وتَفاعلُه

مقدمة

غالباً ما يُتصوَّرُ النظامُ التعليمي على أنه نسقٌ يتألّف من مكوِّنات ثلاثة: أولاً منهاجٌ متعدِّدُ المواد الدراسية والأبنية التربوية، وثانياً مدرِّسٌ متفاوتُ الكفاءات المعرفية والمهارات المهنية، وثالثاً طالب متعدد اللسان والأعمار مختلفُ الحاجات اللغوية والأغراض القطاعية. وهذه العناصرُ الثلاثة لها دخلٌ مباشرٌ في تشكيل النظام التعليمي، وبالتالي يمكن الاقتصار على البحث في الخصائص التي ينبغي توافرُها في كل واحدٍ من المكونات الثلاثة لضمان انسجامها، وعندئذٍ يؤدِّي النظام التعليمي وظيفتَه التكوينية والتربوية على الوجه المطلوب.

إلا أن أيَّ تناولٍ لعنصر المنهاج اللغوي[1] يدعو حتماً إلى النظر في المواصفات التي يجب توافرُها في المبرمج الذي يزاولُ التأليف المدرسي. وإذّاك يمكن الاستفسار عما ينبغي أن يكون لهذا العنصر الرابع في النظام التعليمي من كفاءاتٍ علمية ومؤهّلات تربوية فتكونَ مشاركتُه في صناعة المناهيج اللغوية ضامنةً لتحقيق المرامي المستهدفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فلا مندوحةَ إذن من تناوُل عُدَّة الْمُبَرمِج بالتحليل ما دام هو القاعدةَ التي تُولِّدُ المناهيجَ المدرسيةَ، ومصدرَ التعليماتِ التي تُرشدُ

---

(1) المنهاج اللغوي يدلُّ هنا على نسق تربوي يتكوَّن من مادة تعليمية لغوية وثقافية مبرمجة في صورة متوالية حسابية من أجل تدريسها بوسائلَ وَفقَ منهجية مضبوطة وبوسائل تقنية مساعدة في ظرف زمانيٍّ محدَّدٍ ينقضي بتحقيق أهداف مرصودة.

المدرِّسـين المـنفِّذين لصنيعه، وهو أيضاً أصل المهارات اللغويَّة والقيَم الحـضاريَّة المستحـصلة من لدن الطُّلاَّب المستهدفين بمؤلَّفه المدرسي. وباختـصارٍ نـستطيعُ القولَ: على قَدْرِ عُدَّةِ المُبَرْمج يأتي بجني المنهاجُ اللغوي.

أمَّـا مكانـةُ المـنهاج اللغوي فيدخل في تحديدها عاملان اثنان: أوَّلهمـا داخلـي يخصُّ بناءَ المنهاج في حدِّ ذاته، ومستوى هذا البناء مرهونٌ كما سبق بالعُدَّة المعرفية والتقنية التي يستنفرُها المبرمجُ للمنهاج الـذي أقـام بناءَه ورَضِيَ استعمالَه. وثانيهما خارجي يلزم عن الأول حتماً، ويتَّصِلُ بدرجة تفاعل المنهاج مع المدرِّس من جهة، ومع الطالب من جهة أخرى:

يكـون تجـاوبُ المدرِّس مع المنهاج في المستوى المطلوب إذا لم يُكَلِّفْهُ التدريسُ به الجُهدَ الكبيرَ، وحقَّقَ بواسطته الخيرَ الكثير. ويكون تفاعـلُ الطالـب مع المنهاج اللغوي إيجابياً بدرجة عالية إذا استجاب المـنهاج لحاجته اللغوية وقضى غرضه القطاعي، وكَوَّنَ رغبةً في نفسه وسهَّل عليه أن يواصل التعلُّم.

تبـيَّن مما سبق أن بحثنا هذا منصبٌّ على نسق المكونات المدرسية الأربعة: المبرمج، والمنهاج، والمدرِّس، والطالب. ومن المعروف أن كلَّ مكـوِّنٍ في نـسقٍ تتحدَّدُ ماهيتُه الداخلية باعتبار العلاقات التي تجمعه بـسائر عناصـر النسق. فالمبرمج إذا انتَظَمَتْهُ علاقةٌ بطالب ناطقٍ بغير العـربية استنفر لمنهاجه من عدته المعرفية والتقنية ما يحفظ هذه العلاقة ويُقوِّيها، واشترط في المدرِّس مهاراتٍ مناسبةً. وكذلك في الباقي، كما سيأتي.

الفصل الأول

مستلزماتُ المنهاج اللغوي
من الكفاءات المعرفية والخبرات المهنية

مقدمة

موضـــوعُ هذا الفصل هو تركيبُ العُدَّة التي ينبغي لمبرمج المنهاج اللغوي أن يتوفَّرَ عليها. وإفرادُ المبرمج لا يفيدُ هنا شخصاً واحداً ولكن وحــدةً في العمل، وإنْ تعدَّدتْ اختصاصاتُ المشاركين فيه. بل تشعُّبُ عُــدَّة المبرمجة وعمقُ مستوى فروعها ليستلزمان متدخلين كثير لصناعة مــنهاجٍ لغوي واحد. ومع هذه الكثرة نستمر في الحديث عن المبرمج بالإفراد تأكيداً على التنسيق، حتى إذا ظهرتْ المفاصلُ بوضوح وُزِّعت الأدوارُ على المتخصصين في كل عضوٍ من أعضاء المنهاج اللغوي.

العُــدَّةُ التي يحتاج إليها المبرمج تنحلُّ بالقسمة الأولى إلى مكوِّنين اثــنين كلاهمـــا يتركَّب من عنصرين: فالمكوِّنُ الأول يشمل كفاءات معــرفية ويتألَّفُ من مادة لغوية وديوان ثقافي. بينما المكون الثاني يضمُّ خــبراتٍ مهنـــيةً ويتـــركَّب هو الآخرُ من عنصرين؛ طريقةُ التدريس والتقنياتُ المساعدة. وهذه الأقسامُ لأهميتها في حاجة إلى تناولٍ يُوضِّحُ ماهيتها، ويُحدِّدُ أدوارها.

1. كفاءات المُبرمِج المعرفيةُ

ثَــبَتَ في مجال إنتاج المعرفة ونشرها أن أجودَ ما يُؤلَّفُ من كُتُبٍ

تقـــريب المعرفة من غير المتخصص هو ما أَلِفَهُ ذو الريادة في التخصص، وفي مجـــال التعليم فإنّ أجودَ منهاج لغوي ما برمجه ذو كفاءات معرفية عالية. وهذه المقدّمةُ ينبغي التحقّق منها بتحليل العناصر الأربعة المكوِّنة للكفاءة المعرفية.

1.1. محتوى المادة اللغوية

مـــن المعـــروف عن المعجميين أنهم أحرصُ اللغويين عموماً على ضـــبط بنـــية الكلمـــة تجنُّباً للتصحيف، وعلى تدقيق معناها خوفاً من الخطأ[2]. وكذلك ينبغي أن يكون مبرمج المنهاج اللغوي، ولكن بالنسبة إلى اللغـــة ككُلٍّ؛ أصواتاً ومعجماً وصرفاً وتركيباً. ومما يزيد في تعقيد مهمّـــته أنه لا يكفيه إتقانُ معرفة اللغة بفصوصها الأربعة المذكورة، بل ينبغـــي إجادةُ معرفتها وصفاً، فضلاً عن الإلمام بأوليات النظرية اللسانية عمـــوماً. وكـــلُّ نقصٍ في الوحدات الثلاثة: أولاً المعرفة اللغوية، ثانياً المعـــرفة الـــنحوية، ثالثاً معرفة أوليات النظرية اللسانية؛ سوف ينعكس سلباً على المنهاج اللغوي. كما سيتضح فيما يلي:

(1) إتقـــانُ معرفة العربية استعمالاً ضروريٌّ، لأنه الصِّمَامُ الذي يمنع الهفواتِ اللغويةَ الشائعةَ حالياً في عربية الصحافة من التسرُّب إلى المـــنهاج اللغوي، وخاصّةً إذا ترتَّب عن تلقينها استغلاقُ الخطابِ

(2) من المعروف في تاريخ المعجم العربـــي أن اللاحق يُبرر صناعة قاموس جديد بما لاحظه من التصحيف والخطأ وغيرها من الهفوات في عمل السابق، وهو مـــا يظهر بوضوح في المقدمة الطويلة التي مهد بها الأزهري لقاموسه تهذيب اللغـــة. نقـــتطف منها قوله: «وألفيت طلاب هذا الشأن من أبناء زماننا لا يعرفون من آفات الكتب المصحّفة المدخولة ما عرفته، ولا يميزون صحيحَها من سقيمها كما ميزته... أدُلُّ على التصحيف الواقع في كتب المتحذلقين، والمُغَيَّر من التفسير المزال عن وجهه لئلا يغترَّ به من يجهله، ولا يعتمدَه من لا يعرفه».

الشرعي على الأفهام، واستبهامُ حضارة القرآن على الطُّلاب. والهفوات اللغوية الدارجةُ على الألسنة حالياً بلغت من الكثرة والانتشار حدّاً يستوجب التَّحَقُّقَ من كلِّ عبارةٍ قبلَ إدراجها في المنهاج. ولا يسمح المقام بتتبع تفاصيلها[3].

(2) المعرفة النحويةُ كما تَمثُلُ في وَصْفِ النحاة للعربية لا تقلُّ أهمية عن المعرفة اللغوية في حدِّ ذاتها، وقبل التطرُّق إلى قيمة المعرفة النحوية لابدَّ من الإشارة إلى أن للعربية في وقتنا الراهن وصفَيْن اثنين:

أولهما نحو قديمٌ صاغه سيبويه والذين جاؤوا من بعده، وما زال مستعملاً في تعليم العربية إلى يومنا، وهذا النحو كَكُلِّ عملٍ بشري لا يخلو من صواب وخطأ، وهو في حاجة إلى جهودٍ إضافية، ولوعي اللسانيين حالياً بضرورتها كان منهم ما يأتي في ثاني الوصفين.

وثانيهما نحوٌ حديثٌ حلَّ نتج عن احتكاك الثقافتين العربية والغربية منذ الربع الأخير من القرن الماضي، بعودة البعثات التعليمية العربية من الجامعات الغربية محمَّلةً بما تيسَّرَ لكل واحدٍ من المعرفة اللسانية الجديدة[4]. والوصف الجديد للعربية يتفرع إلى ضربين:

(أ) وصفٌ دخيلٌ ناجمٌ عن استقدام نظريات لسانية مبنية على

---

(3) من الأمثلة التوضيحية انتقال (كَلاَّ) من دلالة الردع والزجر مع الجملة الخبرية في العربية الفصيحة إلى الجواب بالنفي عن جملة استفهامية في عربية الصحافة. ونقل باء الجر مع فعل (استبدل) من دخولها على المتروك إلى التصاقها بالمأخوذ.

(4) للتوسع في الموضوع راجع بحثينا «من أنماط الفكر اللغوي بالمغرب»، و«من تحولات المغرب الثقافية» المنشورين على التوالي في العدد 1997/3، والعدد 2005/35 من مجلة التاريخ العربي.

لغـــات مخـــتلفة نمطـــياً عن لسان حضارة القرآن، من أجل تطبـــيقها علـــى عـــربية الصحافة واللهجات المحلية خاصةً، بدعوى قدم العربية الفصحى. وعيوب هذا الضرب أكثر من أن تُعـــدّ[5]، لكنّه يمكن تجميعُها في ثلاثة أقسام؛ أولاً إفسادُ نسق العربية كتجويز تأخير المضاف على المضاف إليه في مثل (تشومـــسكي ملحقـــة). وثانـــياً الخبطُ في وصفِ العربية كقـــولهم؛ البـــناء لغير الفاعل لا يختلف عن البناء للفاعل، واعتـــبار (كـــان الولدُ مريضاً) جملة فعلية مكونة من فعل وفاعل ومفعول، على غرار (أضعف الولدُ مريضاً)، ومن هذا القبيل الشيء الكثير. وثالثاً الإلحاح في الدعوة إلى إلغاء النحو القـــديم والتراث عموماً بدعوى إعاقتهما للتطور العلمي في ميدان اللغة، وباقي الحقول المعرفية[6].

(ب) وصف أصيل مقترَح للعربية الفصحى بواسطة نموذج النحو التوليفـــي الـــذي بنيناه في إطار نظريتنا اللسانية المنبثقة من العربية ونحوها من اللغات البشرية[7]، ويُفترَض في نحو العربية التوليفي الجديد، كما هو الحال في كلّ عمل علمي رصين، أن يستوعب ما في جهود السابقين من صواب، ويُصوِّب ما فـــيها مـــن هفوات، ويتدارَك قصورَها، ويمتاز عن غيره مما بأيـــدي اللـــسانيين قاطبةً بالكفايتين الوصفية والتفسيرية،

---

(5) من شواهده أعمال الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، وغيره كثير.

(6) للوقـــوف على نماذج على ما سرد من المزاعم بعبارات أصحابها انظر مقالنا مـــن تحـــولات المغرب الثقافية المنشور في مجلة التاريخ العربـــي، العدد 33 خريف 2005.

(7) انظـــر كتابـــنا الوسائط اللغوية وغيره من أعمالنا المنشورة في موضوع نحو العربية التوليفي.

وبالبساطة والوضوح، وبمطابقة توقعات النموذج لواقع اللغة العربية. أما عن أدوار المعرفة اللسانية قديمِها وحديثِها فيمكن إجمالُها في ما يلي:

أولُها امتلاكُ الآلة المنهجية اللازمة للتمييز المفسَّر بين فصيح الكـــلام وسَقَطِه، وبها يمكن تصنيفُ مثلِ هذه العبارةِ (ستوياً يستبدلُ المديرُ سيارتَه القديمةَ بأخرى جديدة) ضمن التركيب الســليم الفصيح أو ضمن الكلام القبيح النظم القريب من الفهم. وبها يُعلم موطنُ الخرق في نحو (هَلَكَ الجياعُ، وميتَ قومٌ نياماً، وكينَ فَرَحٌ من آخرينَ).

وثانـــيها معايـــنةُ النظام الداخلي للغة، بالكشف عن انتظام قواعدها عبرَ فصوصها الأربعة، وهذه المعرفة ضرورية لإتقان بـــرمجة القواعد المستهدفة بالتلقين وَفْقَ انتظامها داخلَ اللغة. وبهـــا يأتـــي بناءُ المنهاج اللغوي على منوال النظام اللغوي. وهـــذا المطلـــب ملحٌّ، إذ يُسهِّل على المدرِّس التلقين وعلى الطالـــب الاكتساب. وسوف نعود إلى الموضوع بشيء من التفصيل من خلال تناولنا لبنية المنهاج.

ثالثُها اكتشافُ ما في اللغة العربية من خصائص ذاتية تُعجِّلُ باكتسابها وتُسَهِّلُه إن استُثمرت على الوجه المطلوب في بناء المنهاج اللغوي. فاستغلالُ خاصية الاشتقاق مثلاً يُوفِّرُ للعربية إمكانـــيةَ تعلُّم جزءٍ كبيرٍ من معجمها بقواعد الاستنباط[8]، ولا يحـــصل مـــثلُ ذلـــك في غيرها إلا بالتعليم عن طريق

---

(8) التعليم يُستعمل للدلالة على عملية التلقين التي تكون من المعلِّم للطالب، بينما الـــتعلم عملـــية تجـــري في ذهنِ الشخص الواحد بحيث يكتسب معارفَ مستحصلة من مخزونه، ويكون معلِّمَ نفسه. للمزيد من التفصيل انظر الفصل الثالث ص 10 من كتاب ابن سينا البرهان من كتاب الشفا.

الاستقراء. وإن استثمار «التشاكل الحرفي» ليُعجِّل بتعليم مهارة الكتابة والقراءة. كما يُساعد استغلال «التناسب الصوتي» على تنمية مهارة السماع، وعلى ترويض جهاز النطق اللازمين لتسجيل القيمة الخلافية بين المِثْلَين في نحو (حَمَلَ أسفاراً ونالَ أصفاراً)، (لَمّا كَبُلَها قَبَّلها)، (رجل ذليل في مكان ظليل)، (شابٌّ عقلُه رياضي وفكره ريادي)، وكذلك يستمرُّ في الكثير.

(3) الإلمامُ بأوليات النظرية اللسانية لا يقلُّ أهميَّةً عن المعرفتين اللغوية والنحوية، ومنها السؤالُ التقليدي الذي طُرح قديماً بعبارته المعروفة: أاللغةُ البشرية إلهامٌ وتسخيرٌ أم وَضْعٌ واصطلاحٌ؟ ويُطرَح مجدَّداً بصيغته العصرية، أاللغةُ البشريةُ ملكةٌ طَبْعيَّةٌ؟ يتلقّاها الجنينُ من الأبوين كما يتلقى بالوراثة سائرَ الطبائع الخَلقية أم هي ملكة كَسْبيَّةٌ؟، تنتقل من السَّلف إلى الخلف اكتساباً، كما تنتقل باقي الملكات الصناعية[9].

والأخذُ بأحد الجوابين له الدورُ الفصلُ أولاً في «المنحى الدراسي» الذي ينبغي أن يُبنى عليه المِنهاج اللغوي، وثانياً في اختيار «طريقة التدريس» المناسبة. فالانطلاق من كون اللغة ملكةً كسبيةً، وهو المتبنى

(9) السؤال المطروح أعلاه لأهميته تناولنا بالتحليل في إطار النظريتين المعرفيتين الطبعية والكسبية في الكثير من أعمالنا، انظر كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والوسائط اللغوية الجزء الأول منه. ولأهمية ما أورد ابنُ خلدون في الموضوع نقتطف منه قوله: «اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتُها وقصورُها بحسب تمام الملكة أو نقصانها... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال. لأن الفعل يقع أولاً وتعود للذات منه صفةٌ، ثم تتكرَّر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غيرُ راسخة، ثم يزيد التكرارُ فتكون ملكة أي صفة راسخة.. هكذا تصير الألسنُ واللغات من جيل إلى جيل»، المقدمة، ص 385.

لغمـــوض نقيضه، يستوجب منحىً دراسياً يجعل المنهاج اللغوي مؤلّفاً مـــن شقّين؛ أولهما يضمُّ ما لا يُؤخَذ من اللغة إلا بالتلقين، أي العملية الـــتي يُجـــريها المدرِّسُ لتعليم الطالب، وثانيهما يحتوي على ما يُمكّن الطالبَ من الاكتساب الذاتي، إذ يتّخذ مما تلقى مباشرة قاعدةً لاستنباط معارف لغوية يضمها إلى مخزونه السابق.

وهـــذا المنحى التدريسي الموصوف تبعاً لتصوُّرِ اللغة ملكة كسبيةً يـــستوجب بدوره طريقة تربوية تتركّبُ من طورَين: في الطور الأول يُقتَـــصرُ على استنفار الملكات الذهنية من أجل استيعاب المعرفة اللغوية المـــتداولة في الوســـط أو الفـــصل. ويحصل الاستيعاب بالفهم السليم والحفظ المتين والاستعداد إمّا للاستعمال الحرفي بالإعادة والترديد، وإمّا للاستثمار من أجل اقتناص معرفة جديدة. وذلك خلال الطور الثاني من الطـــريقة التـــربوية المتميِّز بتشغيل ملكات ذهنية مهيّأة خِلْقةً لاستنباط معرفة لاحقة من معارف سابقة.

ومـــن أوليات النظرية اللسانية النافعة في بناء المنهاج اللغوي ما به يحصل التقارب التامُّ بين «الاكتساب الطبيعي» للغة،كما يجري في كل مجـــتمع لغوي، وبين «التدريس الاصطناعي» على النحو الذي يُبنى في المنهاج اللغوي، ويُنفّذ داخلَ الفصل الدراسي. ولا بأس من التذكير هنا بما يعلمه جميع المبرمجين المشتغلين بإعداد المناهج اللغوية وتأليف الكتب المدرسية فيما يخصُّ انقسامَ المتخصصين في علوم التربية إلى فريقين:

فـــريق تـــربوي دأب على التمسك بالطريقة التركيبية، إذ يكون الانطلاق من الجزء الذي لا يتجزأ من أجل تركيبه «التركيبَ المتدرِّجَ»[10] وصـــولاً إلى مـــركّبات كبرى. بحيث يكون البدْءُ بدراسة الحرف في

(10) مـــصطلح التـــركيب المـــتدرج مـــستعمل هـــنا بمعـــنى قريب من مفهوم double articulation في وظيفية أندري مارتيني.

مختلف أوضاعه، ثم تركيبه في مفردات، فتركيبُ المفردات في جملة.

أما الفريق التسربوي الثاني فيأخذ بالطريقة التحليلية؛ فيكون الانطلاقُ من الجملة في سياقها التواصلي من أجل تفكيكها إلى مركّبات قابلة لأن تنحلّ إلى مفردات متجزّئة إلى عناصرَ ذات قيمة خلافية فارقة صوتياً ودلالياً. وينسجم تصوُّرُ هؤلاء مع المفهوم من «مبدأ التعلّق البنيوي» في نظرية اللسانيات الكلية[11].

ومن الملاحظ أن الطريقة التركيبية أكثرُ رواجاً من نقيضها التحليلية وإن كانت الأولى غيرُ طبيعية، وكان الاكتساب الطبيعي للغة شاهداً على ورود الطريقة التحليلية. فلا طفلَ في أيّ مجتمع لغوي يبدأ اكتسابه للُغَة المنشأ بالحروف معزولة، ثم يمرُّ إلى تركيبها في مفردات والمفردات في جمل. بل الذي يحصل في واقع الاكتساب عكسُ ذلك. إذ الطفل خلال سنته الأولى قد يسمع ما يلي:

(1) أ) هَذي ماما. أ) جاءت ماما.

ب) هَذا بابا. ب) جاءت طاطا.

ويُسدرك أن صَوْتَيْنِ في (ب) قد حلاّ محلّ آخرين في(أ) وترتب عن هذا الاستبدال الموقعي تغييرٌ في الدلالة، ويكون الطفل عندئذ مُحلِّلاً للجملة إلى مكوّناتها. وبعد مدّة يتأكّد تحليلُه بسماعه مجدّداً لتراكيب من قبيل:

(2) أ) سُؤَالٌ حَادٌّ. أ) قَلْبٌ دَالٌّ.

ب) سُعَالٌ حَادٌّ. ب) كَلْبٌ ضَالٌّ.

إذ يتبيَّنُ له مرّةً أنه بإحلال صوتين في التركيب (ب) محلّ آخرين في نفس الموضع من التركيب (ا) تغيّرت دلالةُ الجملة.

---

(11)راجع الجزء الأول من كتابنا الوسائط اللغوية وما أحلنا عليه هناك من كتب نظرية النحو التوليدي التحويلي.

والمؤكَّد أنه لا يسمع في محيطه اللغوي حرفاً واحداً حتى إذا تعلّمه ركّبه مع مثله أو غيرِه للحصول على مفردةٍ يستعملها مع مفردةٍ أخرى لتركيب جملة. فمثل هذا العمل لا يُصادفه إلا في درس اصطناعي داخل الفصل.

ولعـــل ما قدمنا هنا كافٍ لتوضيح المفهوم من المادة اللغوية التي تلـــزم المبرمجَ لإحكام بناء المِنهاجِ اللغوي، بشرط أن يُتقنَ تركيبَها مع ثقافة اللغة.

2.1. ديوان العربية الثقافي

اللغة نسقٌ رمزي وديوانٌ ثقافي، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر، ومن أجـــل الديوان الثقافي يُدرَسُ النسقُ الرمزي، ولا أحد يكتسب قواعد اللغة مـــن أجـــل ذاتها أو إرضاءً للقوم الناطقين بها. وإنما تكون دراستُها[12] من أجـــل شفط ما تحمل من المعارف والخبرات. وقد بينا في أكثر من موضع أن ثقافة اللغة مدوَّنةٌ في معجمها[13]، ويلزم عنه أن يكونَ إدراجُ المفردات المعجمـــية في المـــنهاج اللغـــوي خاضعاً لانتمائها إلى الميدان الثقافي الذي تُتداول فيه. ومعجم العربية يمكن تجميعُه في ميادينَ ثقافيةٍ ثلاثة:

أولهـــا: المعجـــمُ الحامـــلُ لحضارة القرآن، وهو مطلَب المسلمين الناطقين أصلاً بغير العربية الراغبين في دراسة هذه اللغة لشدَّة ارتباطها بالقـــرآن الكـــريم والحديث الشريف والفكر المتنور المبنيّ على هذين

(12) نـــستعمل الدراســـة هنا للدلالة على الجمع بين عملية التعليم التي يُجريها المـــدرِّسُ لتلقين الطالب وعملية التعلم التي يُجريها الطالبُ لاستنباط معلومة مستحصلة من معارف سابقة.

(13) انظـــر الفـــصل الأول مـــن كتابـــنا التعدد اللغوي، انعكاسه على النسيج الاجتماعي، والفصل المخصص لموضوع تدبير اللغة في كتابنا لسان حضارة القرآن.

الأصـــلين. وهـــذه الحاجة الثقافية لا يستقيم إغفالُها خلال بناء منهاج لغوي موجَّه لهؤلاء.

ثانـــيها: المعجم المتضمِّن لهوية وطنية أو إقليمية، وغالباً ما يكون مُؤلَّفاً من مفردات حضارية كلية ومفردات ذات قيمة محلِّية أو كَوْنيَّة، وذلك بِنسَبٍ في التأليف معيَّنٍ تبعاً للتوجُّه المُراد خَلْقُهُ أو استجابةً لرغبة الفئة المستهدفة.

ثالـــثها: معجـــم التواصل اليومي المستخدم في مختلف القطاعات الـــتجارية والـــسياسية والخدماتية والمعيشية بصفة عامة. والغالب على مفـــرداته الحـــيادُ الحضاري والوطني. وهو موجَّهٌ في الأساس إلى ذوي الحاجـــات غـــير الحضارية من الغربيين الراغبين في التواصل الآني ذي الطابـــع النفعـــي مع بلدان العالم العربـــي. وقد تحقَّق هذا القسم في المنهاج السمعي البصري المنشور في باريس أواخر السبعينات من القرن الماضي تحت عنوان «من الخليج إلى المحيط».

ولـــيس هـــناك ما يمنع من الجمع في المنهاج الواحد بين الميادين الثقافـــية الـــثلاثة، وأن يكون إدراجُ هذه الأقسامِ من المفردات بنسب مـــتوازنة، وذلك بحسب حاجات الطلاب المتنوِّعة، ومراعاة للأهداف المـــتوخاة، ولكـــن بجُرَعٍ مناسبة. وسوف نعود إلى معيار الحاجة من خلال تناولنا لمسألة تفاعلِ المنهاج مع الطلاب خاصةً.

3.1. خبرات مهنية

يحـــسن التذكيرُ مجدَّدا بضرورة التمييز في المنهاج بين «محتواه المعـــرفي»، كما تناولناه أعلاه، وبين «قالَبه التربوي» الموجود ضمنياً في المنهاج والمصرَّح به عملياً في قسم الإرشادات التربوية من كتاب المـــدرِّس. ومـــن الـــثابت أن المنهاج، إذا لم يكن مُحكَمَ الصِّياغة

التربوية، قد لا يُحقّقُ الهدفَ المتوخّى وإن بلغ محتواه الثقافي المنتهى في الــضبط والدقّة. وهو حينئذ كالعالم الثَّبْتِ الذي يُتقن المعرفة في ميدان تخصصه، ولكنه لا يعرفُ كيف يعمل لتبليغ ما يعلم إلى غيره.

فالحرصُ على تهيئة المحتوى الثقافي لا ينبغي أن يقلّ عنه إبّانَ إعداد القالــب التــربوي. ولعلّه من الأنسب أن نُؤجّلَ وصفَ ما سُمِّيَ هنا بالقالــب التربوي إلى المبحث المخصَّص لبنية المنهاج، وأن نقتصر حالياً على تناول الخبرة المهنية التي تلزم المبرمجَ حتى يَعْلَمَ كيف يعمَلُ لصوغِ قالبٍ مناسبٍ يُفرِغُ فيه مادّةً معرفية.

اتّضح أن الخبرة المهنية لا تقل أهمية عن الكفاءة المعرفية، وهي لا تُكتــسب بمطالعــة مؤلّفات في الموضوع، وإنما ينالُها أكثرُ مَنْ مارَسَ أطولَ، بشرط الجمْع في آنٍ واحدٍ بين نشاطيْنِ فِكريَّيْن، يكون أحدُهما موضــوعاً للآخر. كالجمعِ داخلَ الفصل الدراسي بين تدريس محتوى ثقــافي والتأمُّل في كيفية تدريسه. وكلُّ ممارس لمهنة التدريس بالشرط المذكور سوف ينتهي لا محالة إلى جملة من الأصول التربوية، يمكن سردُ أهمها على النحو التالي:

(أ) لا أجَــلَّ في الدراســة مــن الفهم، ولا أصعبَ في التدريس من التفهيم. لأهمّيّة هذا الأصل يجب إعمالُه في بناء المنهاج، ولا ينبغي إهمالُه على أنه من اختصاص المدرِّس.

(ب) الأســهلُ على الفهم الأقربُ من الحس، والأبسطُ في التركيب. بإعمــال هذا الأصل تتعيَّن المفرداتُ المعجمية التي ينبغي إدماجُها مــتدرِّجةً في المــنهاج، وهي مركَّبةٌ في أبسط الجمل، وأوضحها دلالةً.

(ج) دراســةُ المــادَّة اللغوية في الفصل أسرعُ تحصيلاً وأمتنُ معرفةً من اكتــسابها في المجتمع، بشرط أن تكون الدراسةُ طبيعيةً في مستوى

الاكتساب. وبعبارة أخرى تكون الحصيلةُ من المادة اللغوية المستفادة من الدراسة أمْتنَ معرفةً لأنها معلَّلةٌ، وأضخمَ حجماً لأنها مركزةٌ من مثلها المستحصَلِ من المجتمع في نفس الزمان. ويلزم عن اشتراط الاكتساب الطبيعي في الدرس الاصطناعي ما يلي:

(د) أن يتضمَّن المنهاجُ اللغوي ما يسمح للفصل الدراسي من أن يتحوَّلَ إلى مجتمعٍ لغوي يتواصل فيه الطلابُ بلغة الدراسة، كما لو كانوا في مجتمعها، مع الوعي بالقواعد المطبَّقة في إنتاج العبارة.

(هـ) أن يسمح نصُّ الدرس ببروز القاعدة المستهدفة وتبرُّجها حتى تكونَ الغالبةَ لكثرة تردُّدِها، والأرجحَ من غيرها لشدِّ الاهتمام إليها والوعي بها.

ما سُرِد من الأصول التربوية وما سوف يُذكر في موضعه يلعب دوراً أساسياً في صناعة القالب التربوي الذي يَستَقبِلُ المحتوى المعرفي، ويُحدِّدُ طريقة تبليغه.

4.1. طريقة التدريس

يُنبِئ ما أوردناه أعلاه عن وجود تَشاكُلٍ بنيوي بين المنهاج اللغوي وطريقةِ تدريسِ محتواهُ المعرفي، ولهذا لا يُستغرَب أن تنعقدَ دوراتٌ تدريبية للتمرُّن على تنفيذ منهاج بعينه. وفي جميع الأحوال لا يستقيم الحديثُ عن طريقة التدريس في استقلال عن أيِّ منهاج دراسي. بل يتعيَّن على المبرمج أن يتوقَّع كيف ينبغي للمدرِّس أن يُنفِّذَ، بما أوتي من مهارات مهنية، كلَّ جُزئيات المنهاج. ويكون له ذلك عن طريق التقيُّد بالفرضية الكسبية المؤسِّسة للنظرية اللسانية، بجميع ما يلزم عنها بالضرورة المنطقية من الانشطارات الأربعة التالية:

أولاً: انشطار الملكات الذهنية في الدماغ البشري إلى:

أ) **ملكــات مــنفعلة** تتلقى بالفهم والحفظ ما يرد عليها من المحيط اللغوي.

ب) **ملكــات فعّالــة** تعمل في المفهوم المحفوظ بما في ذاتها من قواعد الاســتنباط[14] فتكتــسب معرفة جديدة مستحصلة من معارف سابقة.

ثانياً: انشطار الملكة اللغوية[15] إلى:

1. جــزئيات تــنالها الملكــاتُ الذهنية المنفعلة بالتلقين من الوسط اللغوي، من هذه الجزئيات:

أ) أصواتُ اللغة وحروفُها.

ب) المــداخل المعجمــية الأصول؛ وهي التي لا تُؤخذ من غيرها

---

(14)من قواعد الاستنباط ما أجمله ابن سينا في ص 15 من كتاب البرهان بقوله: «والــشيءُ الذي وقع التصديقُ به كان تصديقاً بالقوة لشيءٍ آخرَ، فهو إما ملزومه، وإما معانده، وإما كليٌّ فوقه، أو جزئيٌّ تحته، أو جزئيٌّ معه. والملزوم بالفعــل كان ذلك العلم علماً بالقوة بلازمه». وعاد إلى بعض هذه القواعد الاستنباطية بالتوضيح إذ يقول في الصفحة الموالية: «والجزئي إذا عُلمَ وجودُ حكم عليه كان ذلك ظنّاً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كانَ يُشاركه في معــنى» نفــس القاعــدة تتــردّد في مؤلفات لغوية، كقول ابن جني في الخصائص: إذا لزم في البعض شيءٌ لعلّة مّا أوجبوه في الآخر، وإن عري في الظاهــر مــن تلك العلة... ألا ترى أنه إذا صحّ أن جميع هذه الأشياء على اختلاف أحوالها تجري عندهم مجرى المثال الواحد، فإذا وجب في شيءٍ منها حكــمٌ فإنّــه لــذلك كأنه أمرٌ لا يخصُّه في بقية الباب، بل هو جارٍ مجرىً واحداً» الخصائص، ج 1، ص 114.

(15)ســبق أن تحــدث ابــن جني هذا التقسيم كم يظهر من قوله: «لكنَ القومَ بحكمتهم وزنوا كلام العرب فوجدوه على ضربين: أحدهما ما لابدَّ من تقبُّله كهيئــته لا بوصية فيه، ولا تنبيه عليه، نحو حَجَرٌ، ودار، وما تقدّم. ومنه ما وجدوه يُتدارك بالقياس، وتَخفُّ الكلفةُ في علْمه على الناس، فقنّنوه وفصّلوه إذ قدَرُوا على تداركه من هذا الوجه القريب» الخصائص، ج 2، ص 42.

وتسري في فروعها.

ج) الصيغ الصرفية.

د) الصُّرُفات كعلامات المطابقة، وأمارات الإعراب.

هـ) قـواعدُ تألـيف الأصوات لتكوين قَولات المداخل المعجمية الأصول.

و) قواعد استلال بعض الصيغ من بعض.

ز) قواعد تكوين المركَّبات كالإضافي والتَّبعي.

ح) قواعد ترتيب المكونات. ط) قواعد نظم الجمل في الخطاب.

2. كلـياتٌ تكتسبها الملكات الذهنية الفعّالة عن طريق النسج على المنوال. وهما يتأتى:

أ) اكتساب المداخل المعجمية الفروع.

ب) التصرُّفُ في المجهول نسجاً على مثاله المعروف بالتلقين.

ج) بـناءُ ما لا يُحصى من الجمل الجديدة بناءً سليماً عن طريق استبدال النظائر.

ثالـثاً: انـشطارُ المـادة اللغوية في المنهاج الدراسي إلى قسمين أ) معطـيات لغوية يتكفَّل المدرِّسُ بتعليم محتواها للطلاب داخلَ الفصل الدراسي، ومن أجل الاستزادة من مثلها يُرشدهم إلى ما يقوم مقامه في تلقين معطيات أخرى خارجَ الفصل. ومن هذا القسم ما يُبرمج في كل درس مـن الأصوات وحروفها، والمفردات المعجمية، وقواعد صرفية، وقواعد تركيبية. ب) مطالبُ لغوية يتولَّى المتعلِّمُ بنفسه استحصالَها من المحفوظ الذي تلقَّاه بالتلقين.

رابعاً: انشطارُ الطريقة الدراسية إلى طورين متعاقبين؛ أ) طورُ التعلـيم، خلالـه يُلَقِّن المدرِّسُ جزئياتٍ لغويَّةً مبرمجة في درسٍ من المـنهاج اللغـوي، ويُحرِّض الملكاتِ المنفعلةَ في ذهن الطالب لكي

تـضطلع بوظيفتها، فتستلم الشيءَ بما له من الخصائص الذاتية التي تميّــزه عن غيره المماثلِ أو المقابلِ، ولحفظه تخصُّه ببنيةٍ في ذاقما. ب) طــور الــتعلّم؛ خلالــه يبني المنهاج والمدرّسُ على السواء مطالبَ باســتعمال معطــياتٍ من المحفوظ، ويصوغها في طريقة استدلالية تُخوّلُ للملكات الفعّالةَ في ذهن الطالب من أن تستنبط منها معارفَ لغويةً جديدة.

ولتحريــر العــبارة بمــثال توضيحي للانشطارات الأربعة نأخذ عباراتٍ من درسٍ في المنهاج اللغوي بُرمج لدراسة أسلوب التفضيل أو التفاوت. ولتكن على النحو التالي:

(3) (أ) السيارةُ سريعةٌ والطائرةُ أسرعُ.

(ب) الماءُ باردٌ والثلجُ أبردُ.

(ج) نسوة قصيراتٌ ورجالٌ أقصرُ.

(د) . أولادٌ سمانٌ وبناتٌ أسمنُ.

(هـ) أطــولُ رجلٍ تزوّجَ أقصرَ امرأةٍ، فسكنا في أحسنِ البيوتِ، ثمَّ أنجبا أجملَ البنات.

طور التعليم يقوم على تشغيل الملكات المنفعلة في ذهن الطالب، فتــستلمُ، بحسن الاستماع والإصغاء وجودة الملاحظة والتدبُّر للعــبارات (3) أعــلاه، ما تشترك فيه من الخصائصَ البنيوية والدلالــية، وتحفظهــا علــى أنها الخصائص المميزة لأسلوب الــتفاوت. وعــندئذ يمكن المرورُ إلى طور التعلُّم المركّب من معطىً مستمدٌ من المحفوظ ومن مطلب مستحصل منه، بشرط تركيب ذلك في صورة استدلالية، من شأنها أن تُصوِّبَ الملكاتِ الذهنــيةَ الفعالــةَ في ذهن الطالب فينتهي إلى النتيجة المطلوبة فيما يلي:

(4) أُنسُجْ على منوال المثال (أ) واملأْ الفراغ.

(أ) العلْمُ مفيدٌ والإيمانُ أفيدُ.

(ب) بَيْتُكُم أقْدَمُ البُيوتِ في أنْظَفِ حيٍّ.

القطنُ ناعِمٌ والحريرُ........ سيارتُنا........ السيارات في........ طريق.

الذّهبُ ثَمينٌ والْمَاسُ........ مدينتُهم........ الْمُدُنِ في........ بَلَد.

الحَبلُ طويلٌ والطريقُ........ خروفٌ........ الخِرفان في........ قَطيع.

استنتاجُ المطلوب في المجموعة (أ) يتميَّزُ بالصورية؛ وعدمِ تعلُّقه بدلالة العبارة، ويرجع ذلك إلى العلاقة الاشتقاقية بين مذكورٍ في المعطى ومطلوبٍ في النتيجة. وهذه العلاقة يمكن للطالب أن يهتدي إلى المطلوب وإن لم يفهم معنى العبارة. بينما في المجموعة (ب) لابد من الربط الدلالي بين المفردات المذكورة في المعطى، ولذلك ينبغي الإتيانُ بها من المتن المفهوم المحفوظ، فتساعد هذه المعرفة على الاهتداء إلى الجواب المطلوب.

5.1. تقنيات تربوية مساعدة

المقصودُ بالتقنيات التربوية كلُّ الوسائل المرفَقَة بالمنهاج التي تُحسِّن التدريسَ وتُجوِّد التحصيل، سواءً كانت في صورة وصايا تربوية يسترشد بها المدرِّس ليزاول عملَه التربوي على الوجه المطلوب أو كانت في شكل أجهزة تعليمية يستعين بها المدرِّس في تأدية مهامَّ مضبوطة أو يستخدمها الطالبُ لمواصلة الاكتساب. ولأهميتهما نخصُّ كلَّ واحدٍ بمبحث.

1.5.1. وصايا تربوية

يُفترَض في الوصايا التربوية[16] أن تُستقى من ميدان العمل وأن تُصاغ صياغة القوانين الملزمة التي ينبغي التقيُّد بها إبَّانَ تدريس المنهاج، وإلا خَلا هذا العملُ التربوي من الانتظام الواجب في كل المهن طلباً لِلرَّفْع المطَّرد من المردودية. وهي لضَبْط وظيفة المدرِّس في الفصل، حتى إذا تقيَّد بها في مزاولة التدريس الْقَلْبَ مكوِّناً في نسقٍ تربويٍّ منسجماً تمامَ الانسجام مع مكوِّنَيْه الآخرين أي الطالب والمنهاج. وهذا الانسجام بين المكوِّنات الثلاثة للنسق التربوي هو الضامن لجودة التفاعل بين المنهاج اللغوي وبينه وبين المدرِّس والطالب، كما سيتضح أكثر في المبحث المخصص لموضوع التفاعل. ومن هذه الوصايا يهمنا حالياً ما يُقنِّن درس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصةً.

(أ) ينبغي الحرصُ خلال تدريسِ اللغة للناطقين بغيرها على تقريب الدرس الاصطناعي الذي يجري في الفصل من الاكتساب الطبيعي كما يجري في المجتمع، مع ضرورة استثمار إتاحات الفصل المنتفية في الاكتساب من الوسط الاجتماعي. وتتحقق هذه المحاكاة مع التقيُّد بما يلي:

(ب) الإسراعُ بِرَفْع الحواجز الشخصية لكسر الحَرَج المانع من تكوين فريق منسجم، يتكاملُ أفرادُه ويتعاونون على استيعاب المنهاج. ويكون البدءُ من المدرِّس بإضعاف صفة «الفوقية المعرفية» التي

(16) تُستعمَل "الوصيةُ" للدلالة على معنى القانون أو القاعدة كما يظهر بوضوح من قول ابن جني: «ألا ترى أنهم يقولون في وصايا الجمع إنّ ما كان من الكلام على وزن "فَعْل" فتكسيره على "أَفْعُل"... بل كنت تحمله عليه للوصية التي تقدمت لك في بابه... لأنه لو كان محتاجاً إلى ذلك لما كان لهذه الحدود والقوانين... معنى يُفاد» الخصائص، ج 2، ص 40.

تلتصق عادة بوظيفة المعلّم، وتعْويضها بصفة «الخدمة المعرفية» التي تبعث في الطالب الإعجابَ وتجلب للمدرّس التقديرَ.

(ج) العنايةُ الفائقة بعنصر الفهم،واتّخاذ التشخيص الحسي وسيلةً لبيان الدلالة المعجمية والصرفية والتركيبية. ولإدراكه يُستخدَم التمثيل والتصوير والإيماء والتحقيق الذي يكون بالتعبير المباشر عن واقع مشاهد. وبكلمة واحدة: لا شيءَ يُفهِم معنى (سَقَطَ) أكثر من السُّقُوط نفسه. وبإخضاع عنصر الفهم لمبدأ التشخيص الحسي يلزم الامتناعُ عما يلي:

(د) لا تُستخدم معرفةُ الطلاب بلغاتهم الأصلية في دراستهم للُغة ثانية، إذ لا يُتوسَّلُ بلغة إلى أخرى أبداً، وإنما تكون لغة الدراسةَ هدفاً ووسيلةً ولا شيء غيرها. ومن تخطّى هذا القيد، كما هو الحال في بلدان آسيوية وإفريقية، أخَّرَ الاكتسابَ وخَلَطَ الأنساقَ. ومع الالتزام بأحادية اللغة يتعيّن التقيُّد أيضاً بما يلي:

(هـ) لا تفهيم بما يحتاج إلى شرح، ولا تعريف بقاعدة صرفية أو تركيبية بواسطة كلام النحاة، ولا تلقين لنطيقَة خاصة بوصف مخرجها وصفاتها. وبعبارة عامة ليس للغة الواصفة مكان إبّانَ تدريس اللغة المستهدفة[17].

(و) كلُّ الجهد المبذول في عنصر الفهم قد يضيعُ قسمٌ منه كبيرٌ إذا لم يكتمل بالحفظ، ويتأكّد الحفظُ بالاستعمال. وعليه يتعيّن على المدرِّس أن يحمل الطلابَ على ترديد المكتسب المفهوم بهدف

---

(17) لقد بينا في أكثر من موضع الفرق بين تعليم اللغة في حدِّ ذاتها وبين تلقين كلام النحاة عنها، وبرهنا على أن تقين النحو كما هو مدوَّن في كتبه لا يُعلِّم اللغة. راجع في الموضوع فصل «اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية» ضمن هذا العمل.

ترسيخه في الحافظة، وترويض الجهاز الصوتي على النطق السليم، والتمرُّن على مزاولة التواصل داخل الفصل كما يجري في المجتمع بـــين الفئات المتأسِّي بها، أو الخَلِيقَة باتخاذها أُسْوَةً في استعمال لغة الـــدرس. وإن الاســـتجابة لما سرد من الوصايا التربوية ليتطلَّب أجهزة مساعدة تُوظَّف لتأدية مُهِمَّاتٍ مضبوطة.

2.5.1. أجهزة تعليمية

لقـــد دلَّـــت التجربةُ الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أن دَرْسَ اللغةِ لا ينجح بنسبة عالية إذا لم يكُن مدعوماً بآلة سمعية لإسماع نصِّ الدرس، وأخرى بصرية تساعد على تفهيم مضمون الـــنص. وبالنظـــر إلى ما يُوفِّرُه الحاسوبُ حالياً من إمكانات هائلة في ميدان التعليم خاصَّة يمكن القولُ بكل اطمئنان: لا خيرَ كثيرٌ يُجتَنَى من مـــنهاج لغوي غيرِ مُحَوْسَب. وعليه فإنَّ المنهاج اللغوي المطبوع على الورق فقط يبقى دون مثله المحوسب أيضاً. وهو ما ينبغي الكشف عنه في مفاصل هذا المبحث، وليكن البدء بلمحة خاطفة عن أهمية الكتاب المدرسي.

3.5.1. الكتابُ المدرسي من وسائط المنهاج اللغوي

يُشكِّل الكتابُ المدرسي بجميع تقسيماته المحتملة الركنَ المركزيَّ في النسق التربوي، ومع ذلك يُفتقَدُ في مدارس العربية الموزعة في معظم الـــبلاد الإســـلامية الناطقِ أهلُها بغير العربية. ولأهمية الكتاب في حمل المـــنهاج وتبليغه لا يفتر المشتغلون به تأليفاً وتصميماً وطباعة عن تجويد مـــضمونه وتحـــسين شكله. وفي هذا السياق ليس للمهتمِّ إلاّ أن يُشيدَ بحُـــسنِ صـــنيع أهل الخبرة في دار غرناطة للنشر والتوزيع، ويُثني على جهودهم الطيبة في سلسلة الأمل، وسلسلة العربية الميسرة.

والكـــتاب الورقـــي، مهما بلغ من الدقة في المحتوى والأناقة في العـــرض، يظـــلُّ عنصراً صامتاً، والحالُ أن اللغة تُكتسبُ سماعاً. وهذا المشكل لا ينحلُّ عن طريق "القراءة النموذجية"، كما يُتصوَّرُ أن يُؤدِّيها المدرِّسُ عادةً، وذلك لسببين:

أولهمـــا: انفرادُ كلِّ مدرِّسٍ بأدائه الخاصِّ، وعدمُ تمكُّن الكثير من تَيْسـرِ المكـــوِّن المهم في الكلام، ولا من تنغيم الجملة إعراباً عن محتوى الإخـــبار أو الاستخبار أو التعجب. بل قد لا يقوى البعضُ على النطق السليم بالعبارة اللغوية، وهذا العجز مطَّردٌ في أداء المدرِّسِ المحلِّي في بلاد المسلمين من غير العرب.

وثانيهما: التعذُّر التام على المدرِّس، ولو جاد أداؤه، أن يضطلع في قـــراءته النموذجـــية بأدوار الشخصيات الحوارية في نصِّ الدرس. إذن، لـــيس للقارئ الواحد أن يُمثِّلَ أكثرَ من شخصية واحدة. ولا يـــنحل هذا المشكلُ بإخلاءِ الكتاب من النصوص الحوارية والاقتصارِ على النصوص السردية، وهو الغالب على الكتاب المدرسي التقليدي. وهـــذا الاختيارُ غيرُ صائب من وجوه: أ) استعمالُ اللغة في التواصل الحـــواري يكون بنسبة أعلى بكثير من استعمالها في التواصل السردي أو الخطابـــــي. ب) عن طريق التواصل الحواري يُكتسبُ من اللغة جانـــبُها الاجتماعـــي المتناول عادةً في اللسانيات الاجتماعية وثقافة اللغة. ج) بالنص الحواري يَقترب الدَّرْسُ الاصطناعي من الاكتساب الطبيعي؛ إذ يسمح للطلاب بالتمرُّن على التواصل داخل الفصل تمهيداً لإجـــرائه علـــى المنوال في المجتمع. وعندئذ تُسهم المدرسة في صياغة المجتمع أو جماعة إثنية.

فصَمْتُ الكِتاب الوَرَقي وسرديةُ نصوصه يُتداركان بتغليب النص الحواري عل مثله السردي وبتعديد الوسائط التربوية. وعندئذٍ يأتي نصُّ

الـــدرسِ مكـــتوباً للقراءة ومسجَّلاً للسماع، كما هو الحال في منهاج «العربية بين يديك»[18].

تبـــيَّن أن التـــسجيل الصوتي لنصِّ الدرس الحواري في غاية الأهمية، وبعده أهميَّةً تأتي الصورة المرئيةُ التي تُشخِّصُ دلالةَ العبارة اللغوية وتكشفُها للعـــيان. وكأننا نعبِّرُ مرَّتَيْن عن نفس المعنى؛ مرَّةً باللغة وأخرى بالصورة، بحيث تَقْتَرِن العبارةُ المسموعةَ بالصورة المرئيَّة اقترانَ اللفظ بالمعنى[19].

ولـــيس بوســـع الكـــتاب الورقي أن يجمع بين العبارتين اللغوية والتـــصويرية، بل إنَّ الإكثارَ من الصُّوَرِ يأتي بعكس النتائج المنتظرة، إذ تتحولُ الصورةُ إلى عنصرٍ مشوِّشٍ، فلا يستطيع الطالبُ أن يجمع في آن واحد بين قراءة العبارة ومشاهدة الصورة. لأنَّ مثلَ هذا النشاط الذهني يتطلَّـــب قوةَّ الملاحظة لاستخلاص المعنى الذي ترمز إليه الصورةُ وإقرانُه بالمعنى المدلولُ عليه بالعبارة، وكلاهما في حكم المجهول.

(18) مـــن أدق الـــتعابير عن العلاقة بين الدال والمدلول أو اللفظ والمعنى قول ابن ســـينا: «دلالة اللفظ على المعنى دلالةَ العسل المشاهد على حلاوته، وكما أن العسل أُدرك حلاوتُه من أكله بحسِّ الذَّوْق، ولونُه بحسِّ البصر. ثمَّ لَمَّا شاهَدَه عَلِمَ أنَّه حُلوٌ، إلا أن الحلوةَ تأدَّتْ إليه من حسِّ البصر، فكذلك الألفاظُ إذا سُمِعَت أُدركَ مع سماعها معنىً، فارتسم في النفس المعنى واللفظُ معاً. فكلما خطَر بالبال ذلك المعنىَ أُدركَ اللفظُ، وكلما سُمِعَ ذلك اللفظُ أدرك المعنى، لا أن اللفظ هو ذلك المعنى، هو مؤدٍّ إلى إدراكه» كتاب التعليقات، ص 162.

(19) العربية بين يديك منهاج لغوي متعدد الوسائط، كما جاء في مقدمة كتاب المعلم "1": «فهو يستعين بجميع الوسائط التعليمية من كتب وبرامج إذاعية، وتلفازيـــة، وحاسوبية، وعن طريق الشبكة الدولية الإنترنيت، حتى يتحقق تعلـــيم العربية بأفضل الأساليب وأحدثها»، صدر هذا المنهاج عن مؤسسة الوقف الإسلامي في المملكة العربية السعودية بتاريخ 2003/1424. وهو في أصـــله ورقـــي – سمعي مؤلَّفٌ من ثلاثة أجزاء لثلاثة مستويات، وكل جزءٍ يتكوَّن من كتاب للمعلم وآخر للطالب مرفَق بثمانية أشرطة للسَّماع. ومعه صدر في عام 2005 عن نفس المؤسس «المعجم العربـــي بين يديك».

وتُؤكِّد التجربةُ المتكررة أن الكتاب المصوَّر لا يُفيد شيئاً كبيراً في عنصر الفهم خاصةً، مع أنه الأحلُّ في الدراسة والأصعبُ في التدريس، كما تقدم. وتأكّدَ أيضاً بنفس الطريقة أن للكتاب المصوَّر مكانةً رئيسيةً في مجال التدريبات، وخاصةً في تدريب التعبير الكتابـــي. بحيث تُرَكَّبُ صورٌ تركيباً دالاً، وبإعمال النظر فيها يهتدي الطالب إلى تقدير المعاني المقـــصودة، وبإعمـــال مكتسباته يتأتى له أن يصوغ تقديراته بواسطة اللغة. ونجوعُ هذا النهج التربوي في تنمية مهارة التعبير الكتابـــي مؤكَّدٌ تجـــريبياً، إذ كان يُعتبر من الجوانب القوية في الطريقة السمعية البصرية «مـــن الخلـــيج إلى المحيط»[20]. وهو مبرَّرٌ نظرياً لانقسام هذا النشاط الذهني إلى مرحلتين مستقلتين: يكون المطلوب في المرحلة الأولى تدقيقَ الملاحظة لاستخراج دلالات الصور المنتظمة انتظام العبارة اللغوية، وفي المـــرحلة الثانية يقع التركيز على المحافظة لاقتطاع المفردات الدالة دلالةَ الـــصورة المرســـومة، ثم تـــركيبُها وفق القواعد المكتسبة بهدف إنشاء عبارات لغوية موازية لانتظامات الصور المحلَّلة.

نخلـــص ممـــا سبق أن إقامة منهاج لغوي لتعليم العربية للناطقين بغيرها يكون له المردودُ المنتظر إنْ تعدَّدت وسائطُه التربوية، فلا يُقتَصرُ على الكتاب الورقي، ولا يُستثنى شيءٌ من الآليات التربوية المتوفِّرة، ولا يُدرَج شيءٌ منها إلا لأداء وظيفة محدَّدة بدقة، وبتنسيق تام مع وظائف سائر الوسائط الباقية.

(20)«مـــن الخلـــيج إلى المحـــيط» منهاج سمعي بصري من تأليف فريق من ذوي الاختصاصات المتكاملة، منهم يوسف عون وجرجوره حرضان، صدرت عن ديديـــي في باريس سنة 1978. وهو مؤلف من أفلام بصرية وأشرطة سمعية فـــضلا عـــن كـــتاب للمعلـــم وكتابين للطالب أحدهما للدروس والآخر للتدريبات.

4.5.1. حَوْسَبَة المنهاج اللغوي[21]

بالنظـــر إلى ما يُوَفِّرُه حقلُ المعلوميات من إمكانات قابلة للاستعمال في مجال تعليم اللغات ينبغي التعجيلُ بردم الهوة بين نُظُم الحاسوب ولُغة العـــرب، وأن يُـــبادرَ مؤلِّفو المناهج الدراسية إلى إشراك المهندسين في الـــبرمجة الحاســـوبية بهدف صناعة معامل إلكترونية للمواد اللغوية. من دواعـــي هـــذا الالتحام أن نعرض مستلزمات الدرس ومعها مشاكلُ إنجازها على إتاحات الحاسوب الهائلة مع السرعة الفائقة في حلِّ معظم المشاكل التربوية.

لعلَّ أهمَّ حاجة تربوية في نفس المدرِّس أن يَتجهَّزَ في طور التعليم بما يمكِّنُه من أن يَعرِضَ على طُلاَّبه في آن واحد عباراتِ الدرس منطوقةً يَـــسمَعونَها، ومكـــتُوبةً يَقْـــرؤُونها، وموَضَّـــحَةً برسومٍ شارحة ثابتة ومُتَحـــرِّكة يستعينون بها على فهم ما يسمعون ويقرؤون. ولا وَسيطٌ تربويٌّ يسَعُ لهذا الإنجاز المعقَّد إلا جهازُ الحاسوب ومرفقاتُه.

وثـــاني الحاجات التربوية أن يكون للمدرس مساعدٌ يُشرِفُ على التدريـــبات المنـــــزلية، فيُـــراقب إنجازَها في بيت كلِّ طالب، ويتولى تـــصحيحَها مذكِّراً بالمكتسب الذي ينبغي استثمارُها في كلِّ تدريب، ومنبِّهاً على مصدر الخطأ. بل يشرح مفردة غامضة، ويأتي من المفردة بكل مـــشتقاتها، ويُـــصرِّف الفعل في مختلف صيغة المتصلة بمختلف المطابقات والـــضمائر. كل ذلك وغيرُ الكثير جداً يتم بأسلوب مشوِّق يُحبِّبُ لدى الطالب مواصلةَ التكوين الذاتي. ولاشيء يستجيب لهذه الرغبة الثانية في نفـــس المـــدرس إلا الحاسوبُ، بحيث لا يبقى له حينئذٍ إلا إدخالَ هذه الإنجازات من الأعمال المنـــزلية في المراقبات الدورية بنسبة معينة.

---

(21)للتوسع في مختلف التقنيات التربوية المستعملة في تدريس اللغات انظر كتاب التقنيات التربوية الذي نشرت الإيسيسكو سنة 1991/1411.

لقـــد ظهر من منظور المدرِّس المختصِّ أهمِّيَّةُ الحاسوب، وتحدَّدت وظيفتُه على الأقل في طورَيْ التعليم والتدريبات المنْزلية. ولا ينبغي مع ذلـــك الاعتذار عن حوسبة المنهاج بتكلفة التجهيز. فالفصل الواحد لا يحتاجُ لأزيد من حاسوب واحد مرفق بعارض وشاشة، كما أن المدرسة الواحدة قد لا تحتاج لأزيد من مكتبة إلكترونية واحدة مجهزة بعدد من الحواسب مناسب لعدد طلابها، على غرار تجهيز المكتبة الورقية.

وإذا تحـــدَّدت الحاجاتُ التربوية التي يمكن للآلة أن تُؤدِّيها على أحسن وجه وفي أقصر وقت، وتعيَّنت المواد اللغوية والمحتوياتُ الثقافية التي يمكن للآلة أيضاً أن تحملها وتعرضها العرض اللائق بقي التنسيق مع أصـــحاب الخـــبرة في البرمجة الحاسوبية لصياغة كل ذلك في نظم هذا الجهاز بما يجعل منه آلةً تعليمية تُسهِّل التدريس وتُعجِّلُ التحصيل.

الفصل الثاني

تفاعل المنهاج اللغوي
مع باقي مكونات النسق التربوي

مقدمة

لا شك في أن للعنصر البشري دوراً أساسياً في النسق التربوي، فالمنهاج اللغوي، مهما كان محكَمَ البناء، قد لا يُحقِّقُ أهدافَه المرسومةَ إذا تولّى تنفيذَه مُدرِّسٌ غيرُ مهيّأ للمهنة، ولا كان له ما يلزم من الكفاءات المعرفية والخبرة التربوية. وبعبارة أخرى، يُثمِرُ المنهاجُ على قدر تفاعله مع المدرِّسِ. وعليه يتعيَّنُ تناولُ العلاقة بين هذين المكوِّنين البشري والمعرفي بهدف الكشف عن المؤهلات والكفاءات التي يجب توافُرها في المدرِّس حتى يكون في غاية الانسجام مع المنهاج.

وعند تناول العلاقات بين مكونات نسقٍ تربوي لا يجوز إغفالُ الطالب بصفته المنطلَقَ والهدف النهائيَّ في العملية التربوية، إذ من أجله تأسَّسَ نظامُ التعليم والتربية والتكوين. ولذلك لا مندوحة من تحديد العوامل التي تحسن بها العلاقةُ بين المنهاج والطالب، فيُفيدُ الأول ويستفيدُ الثاني. وعندئذ يُحترز من نقيضها التي بها تضعف علاقةُ الطالب بالنسق التربوي كَكُلٍّ، ويكون ردُّ فعله الانقطاعُ الذهني كلياً أو جزئياً. ولا عامل في الأفق أكثرُ من انفتاح المنهاج على حاجات الطالب واستعداداته فتحسُنُ العلاقةُ وتحصل الفائدةُ، أو انكفاؤه عنه

فتســوء العلاقةُ وتقلُّ الجدوى أو تنتفي. وهو ما ينبغي التحقُّق منه فيما يأتي من مفاصل هذا المبحث.

2. مؤهلات المدرِّس وكفاءاته

من صنوف المدرسين على التغليب تقتصر هنا على الشخص الذي يــتولى تــدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونعني بالمؤهِّلات أولاً الاســتعدادات الطبيعية أو الخَلْقيَّة، لأنه ما كلُّ شخصٍ مهيَّأً خلقةً لمهنة الــتدريس، وثانــياً السجايا الاعتيادية أو الخُلُقيَّة، إذ ليس كلُّ مستعد للــتدريس بطــبعه ذا صــفات خُلُقية يحسن نشرُها بين الطلاب. أمّا الكفــاءاتُ فمنها المعرفي بقسميْه اللغوي والثقافي، ومنها المهني المتفرِّع إلى الخبرة الميدانية والتدريب الكافي على المنهاج اللغوي.

1.2. الاستعداد الفطري والاعتيادي

الاســتعدادُ الطبيعي الخاصُّ بكلِّ إنسانٍ لا ينكشف بوضوح لغير صاحبِه، إذ هو الذي يشعر بميل داخلي منذ الطفولة، ويكبُر معه خلال حــياته الدراسية، حتى يقتنع في مرحلة من العمر بأنه شخصٌ مناسبٌ لمهنة بعينها، وقد لا يَصلُح لغيرها.

ويــتأكَّد وجودُ هذا الاستعداد القَبْلي بواقعين اثنين: أولاً احتواءُ معظــم الأنظمــة التعليمــية الحديثة على "هيأة التوجيه"، وهذه الهيأةُ تنحــصرُ وظيفــتُها في توجــيه الطــلاب نحو فروعٍ دراسية مناسبةٍ للاستعدادات الفطرية. وثانياً التفوُّق الواضحُ لبعض المشتغلين في نفس الميدان على البعض الآخر، مثلُ هذا التميُّزُ قد يُفسَّرُ بعوامل مختلفة، لكنَّ قــسماً كــبيراً مــنها يؤول إلى قاعدةِ الانطلاق كما تمثل في المؤهِّل الفطري.

يتــرتَّبُ عن صحّة ما سبق أن المنهاج اللغوي الواحد قد تختلف نــتائجُه تبعاً لتفاوت في الاستعداد الفطري وما انبنى عليه. بحيث يكونُ لـــه مردودٌ جيِّدٌ إذا نفَّذَهُ شخصٌ أكثرُ ما يشعر بالارتياح وهو مدرِّسٌ. ومردود مقبولٌ نسبياً إذا تولاّه مدرِّسٌ يعتبر التعليم مهنةً كسائر المهن. ومردود ضعيفٌ على العموم إذا تحمَّله شخصٌ أتعسُ ما يكون وهو في الفـــصل الدراســـي. يقودنا المثبت هنا إلى ضرورة إقامة "معيار الفرز الفطـــري"، وجَعْلِه ضمنَ "مقاييس الانتقاء" التي ينبغي التقيُّدُ بها خلال اختيار هيأة التدريس في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والمـــؤهِّلُ الفطـــريّ الْمُسانَدُ بأقْوَمِ السجايا الاعتيادية أفضلُ من وجود أحدهما مع عدم الآخر، ولا خيرَ مع عدمهما معاً. وينبغي التنبيهُ هـــنا إلى أن الـــصفاتِ الخُلُقيَّةَ لا تُشترَطُ في المدرِّس بهدف الرفع من مهارتـــه في الـــتدريس، وإنما تُطلب فيه بصفته مربيّاً؛ ينتقل ما له من الـــصفات الشخصية إلى الطلاب بالتقليد، وهم لا يقبَلون منه دعوةً إلى شـــيء يَـــأتي أمامهم بخلافه أو لا يأتيه أصلاً. وبكلمة واحدة: لا يخلو مدرِّسٌ من سجايا اعتيادية، ومَن توافقت سجاياه مع المحتوى الثقافي في المنهاج اللغوي مقدَّمٌ لا محالةَ على سواه.

ويلـــزم عن اشتراط الانسجام بين قِيَم المنهاج وسجايا المدرِّس أن يكـــون هـــذا الأخير مستوىً مقبولٌ في ثقافة العربية، وهو من مسائل مـــبحث الكفـــاءات المعـــرفية الآتي، وأن تكون ثقافةُ العربية مصدراً لاستخلاص ما ينبغي أن يكون لمدرِّسها من صفاتٍ تربوية.

يُفتـــرَضُ في مـــدرِّس العربية أن يستقيَ صفاتِه التربويةَ من ثقافة العـــربية بصفتها لساناً ينطق عن حضارة القرآن. والبحثُ عن صفاته التربوية يكونُ في أصول هذه الثقافة من القرآن والسنة وما انبثق عنهما وانبنى عليهما أو انسجم معهما من فكر بشري مدوَّنٍ بمختلف اللغات

علـــى مرِّ العصور. ولضيق السياق نقتصر على الأوليات التي لا يُلتفت إليها في التربويات بحسب اطلاعنا.

(أ) التدريسُ أمانةٌ يحملها المدرِّسُ وليس مجرَّدَ وظيفة يُمارسُها؛ تَسلَم هذه المقدِّمـــةُ بتوافـــر شيئين: أولاً صحَّةُ الاعتقاد بأن الله صوَّرَ وهيَّأَ وأن المدرِّسَ مشاركٌ في الخَلْق بصياغة الشخصيَّة. وقد سبق التعبيرُ عن هذا المعـــنى نظماً[22]، نُعيد منه نثراً؛ (أَعَلِمْـتَ أَجَلَّ مِنَ الَّذي يَبْني أَنْفُساً وعُقـــولاً، سبحانك اللَّهُمَّ خيرَ معلِّمٍ أخرجْتَ هذا العقلَ من ظلماته، وطَبَعْـتَه بِـيَد المعلِّم). وثانياً تشريف الميثاق الذي يربطُ المدرِّسَ بمَنْ استسلم له ابتغاءَ التنشئة وبناء الشخصية، حتى يترسَّخ فيه الاعتقادُ بأنَّهُ الأدخلُ في الراعي المسؤول عن صنيعه في طلَبته. وكلُّ مَنْ جعل مِنَ التدريس أمانةً تهيَّأَ للوظيفة معرفياً وتربوياً، وأدَّاها على الوجه المطلوب.

(ب) الـــصدق في حمـــل أمانـــة المهنة ضروريٌّ في طور تكْوين المعرفة بالـــبحث، وفي طـــور نـــشْرِها بالتدريس، لأن نَيْلَ العلم وتَبْليغَهُ لَيُعتبَـــرانِ في ثقافـــة العربية من الضروريات لثبات الدين وتجديد الدنـــيا. وفي أصول هذه الثقافة نصوصٌ كثيرة جداً[23]، منها ما يُـــشدِّدُ على الاستزادة من العلم؛ ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾[24]. وهذه

---

(22)

قُـــمْ لِلْمُعلِّـــمِ وَفِّـــهِ التَّبْجِـــيلا	كَـــادَ المعلـــم أن يكـــون رَسولا
أَعَلِمْـــتَ أَشْرَفَ أَوْ أَجَلَّ مِنَ الَّذي	يَبْنـــي ويُنْـــشِئُ أَنْفُـــساً وعُقولا
سُـــبْحَانَكَ اللَّهُـــمَّ خَيْـــرَ مُعَلِّـــمٍ	عَلَّمْـــتَ بِـــالْقَلَمِ الْقُـــرونَ الأُولى
أَخْـــرَجْتَ هَـــذا الْعَقْلَ مِنْ ظُلُمَاتِهِ	وَهَدَيْـــتَهُ الـــنُّورَ الْمُـــبِينَ سَـــبِيلا
وطَبَعْـــتَهُ بِـــيَدِ الْمُعلِّـــمِ تَـــارَةً	صَـــدِئَ الحَدِيـــدُ وتَـــارَةً مَصْقُولا

(23) راجع باب العمل بالعلم وحسن النية فيه، في سنن الدرامي لابن هرام الدرامي.

(24) الآيـــة 114 من سورة طه، انظر أيضاً باب العلم في الجزء الأول من صحيح البخاري.

مهمَّةُ أهل الفكر القادرين على الإبداع المعرفي. ومنها ما يَحُثُّ على نـشر المعرفة بين الناس؛ وهي وظيفةُ أهل التعليم كما جاء بصيغة الأمر في الأثر: ﴿ولْتُفْشُوا الْعِلْمَ وَلْتَجْلِسُوا حَتَّى يُعَلَّمَ مَنْ لاَ يَعْلَمُ﴾[25]. ويلزم عنه في مجال التعليم أن يَكونَ الحزمُ في نشر المعرفة بالتدريس والإلحـاح في تبليغ المعلومة إلى كل طالب من صدق المدرِّس في المهنة. ومع انتفاء الصدق أو ضعفه قد لا يُبَلَّغُ كلُّ محتوى المنهاج إلى كـلِّ الطلاب، وعندئذ تتراكم الثغرات المعرفية، ويتزايد عددُ المنقطعين عن مواصلة التعليم.

(ج) الامِّحاءُ في مواقف الاعتزاز بالمكتسب، والانتفاءُ من مقام الاشرئباب إلى المنتَظَر، وذلك خَشْيَةَ جَلْبِ الثَّناء على حُسْنِ الأداء في التدريس، أو رَبْـطِ جَوْدَةِ الأداء فيه بسرعة الارتقاء في الوظيفة. وفي هذا الباب وصية تربوية صريحة، إذ جاء في السنن ﴿كُونُوا يَنَابِيعَ الْعِلْمِ مَصَابِيحَ الْهُدَى أَحْلاَسَ الْبُيُوتِ، سُرُجَ اللَّيْلِ جُدُدَ الْقُلُوبِ خُلْقَانَ الثِّيَابِ، تُعْرَفُونَ فِي أَهْلِ السَّمَاءِ وَتَخْفَوْنَ عَلَى أَهْلِ الأَرْضِ﴾[26].

(د) رسـوخُ الاعـتقاد في نفس المدرِّس بأنَّ لتعليم العربية فضيلةً لا تعلـوها في "الوضعيات" إلا فضيلةُ تعليم القرآن الكريم فالحديث الـشريف. وسَـنَدُ هذا الاعتقاد تفاضلُ العلوم باعتبار جناها أو الفائدة من تحصيلها[27]. بمعيار الجدوى يأتي عِلْمُ الشريعة وتَعْليمُها

---

(25)من الأثر المروي في صحيح البخاري.

(26)سنن الدرامي، تخريج الشيخ حسين سليم أسد ج 1، ص 78.

(27)جعـل ابـن الأثير الجزري من الفائدة مقياساً لترتيب العلوم، كما عبَّر عنه بقـوله: «إنّ شـرف العلوم يتفاوت بشرف مدلولها، وقدرُها يعظم بعظم محصولها. ولا خلافَ عند ذوي البصائر أنّ أجلَّها ما كانت الفائدةُ فيه أعمَّ والـنفعُ بـه أتمّ، والـسعادةُ باقتنائه أعمَّ، والإنسانُ بتحصيله ألزمَ»، جامع الأصول في أحاديث الرسول، ج 1، ص 36.

في أعلـــى منـــزلة، غيرَ أنَّ معرفةَ الشريعة متعلّقةٌ بمعرفة العربية، فكانت الثانية أصلاً للأولى ومتقدِّمَةً عليها مدارسة. وبهذا الاعتبار يكون مدرِّسُ اللغة العربية مشمولاً بالحديث الشريف (خيرُكم من تعلَّمَ القرآنَ وعلَّمه)[28]. لأنه لا سبيلَ إلى تعلم القرآن وتعليمه مع الجهل بالعربية.

2.2. كفاءة المدرِّس المعرفية والمهنية

يُعتَبر المدرِّسُ العنصرَ المركزيَّ في النسق التربويِّ؛ إذ هو الواسطةُ بـــين المنهاج والطالب، عبْرَه ينتقلُ الأولُ إلى الثاني. وبحكم موقعه في النـــسق ودوره في التبلـــيغ قد لا تقلُّ كفاءتُه المعرفيةُ والمهنية عن عُدَّةِ مُبرْمِج المنهاج، بل يزيدُ عليها من فضل ممارسة التدريس. وعليه يكون التقاربُ بين كفاءة المدرِّسِ وعُدَّةِ المبرمج شرطاً لتحقيق ما يلي:

أولاً: بإمكانِ المدرِّس المتطورِ معرفياً ومهنياً أن ينقلبَ مُبَرْمِجاً أو مـــشاركاً في صناعة المناهج اللغوية، وهو الشخص الأنسبُ لهذه المهمة لما يكون له من خبرة ميدانية دقيقة ومعرفةٍ لغوية وثقافية كافيتين.

ثانـــياً: بوسْعِ المدرِّس القريب التكوين من عدَّة المبرمج أن يحْذقَ المـــنهاجَ حَـــذْقاً؛ بـــأن ينفُذَ إلى عُمقه مرتداً منه إلى مختلف تفاصيله وجـــزئياته مـــتحكِّماً في الجميع فهماً وتبليغاً. وكلما اتَّسعت الفجوةُ المعرفية والمهنية بينهما اضطرب أداءُ المدرس وقلَّ جنى المنهاج.

ثالـــثاً: بمقـــدور المدرِّس المتين التكوين من إنجازين خلال تطبيق المـــنهاج. أحـــدُهما منحصرٌ في إجراءِ التصويبات الضرورية التي تُجوِّدُ المـــنهاج وتُحسِّنُ نتائجَه. والآخرُ يكمن في إلحاق التكميلات الملازمة لحِـــذْقِ المـــدرِّس لمهنـــته. إذ ليس كلُّ ما يجري في الفصل ينصُّ عليه

(28)الحديث مروي في صحيح البخاري.

المـــنهاج، ولا ينبغـــي أن جري فيه ما ليس متوقعاً منه. وعندئذٍ تظهر الحرفيةُ وحَذاقةُ المهنة.

ومن أهم ما يُستخلَص في هذا الموضع أنه من هَنَات التدريس أن تُحـــدَّدَ الكفاءةُ المعرفية للمدرِّس بالاستناد إلى مستوى الطالب؛ كأن يُـــشترَطَ الـــتفوُّقُ عليه بدرجات فارقة. والذي يجب أن تُقاس كفاءةُ المـــدرس بمستوى المعرفة في ميدان التخصص. كأن يكون إتقان المعرفة المكـــوِّنة لحقلٍ شرطاً كلياً؛ بمعنى لا يخص أحداً دون غيره، أما الإحاطةُ فمن شروط الباحث المتخصص لا المدرس.

3.2. تدريس العربية للناطقين بغيرها

نفتـــرض مدرِّساً قد استجمع ما سبق من المؤهلات والكفاءات، وهـــو مقبل على تنفيذ منهاج لغوي محكم البناء، لأن مُبَرْمِجَه اكتملت لديه العدةُ المعرفية والمهنيةُ اللازمةُ لصناعة المنهاج. فما الخطوات العملية التي ينبغي القيام بها في كلِّ درس؟

أولاً: التحـــضير، يـــشكِّلُ مرحلةً أساسية بها يتعلَّقُ نجاحُ الدرسِ أو فـــشلُه، وخلالهـــا يَـــتمُّ أحدُ الأمرين: إما إعدادُ المادة اللغوية والثقافية من مـــصادرها بقـــصد تدريسها للطلبة المستهدفين خلال حصة محدَّدَة زمنياً، ويـــتولاَّه المدرِّسُ إنّ لم يكن مزوَّداً بمنهاج لغوي معدٍّ من قبلُ. ونجاحُ هذا الـــضربِ من التحضير أو فشلُه مرهونٌ بما إذا كان في إطار مخطَّط منهاجي معـــدٍّ مسبقاً أو كان ارتجالياً، كأنْ يُنتقى لكلِّ درس مادةٌ تعليميةٌ بصرف النظـــر عـــن الارتباطات العضوية بين الجميع. وهذا الصنف من التحضير شـــائع في المـــدارس الإفريقية والآسيوية التي تُعلِّم اللغة العربية بغير منهاج لغـــوي أو كتاب مدرسي، وإنما يُوكَلُ إلى المدرس المحلي تلقينُ الأطفال مما عرف من العربية وثقافتها الإسلامية، ولن نتعرَّض له حالياً.

أما تحضيرُ المدرِّس المزوَّدِ بمنهاجٍ لغويٍّ فينحصرُ، فضلاً عن تدريب الاستئناس، في العناصر التالية:

أ) الاستيعابُ التّامُّ للمادة التعليمية المبرمجة خلال الحصة الزمنية المحدَّدة.

ب) التمثُّل الجيِّدُ لأسلوب تدريسها كما هو مقتَرَحٌ في المنهاج.

ج) التقيُّدُ بالمادة التعليمية وبأسلوب تدريسها.

د) سدُّ ما فيهما من الثغرات إنْ وُجدَتْ.

هـ) إضافاتٌ لترسيخ المادة اللغوية ولتجويد أسلوب تدريسها.

و) ضبطُ الحصيلَةِ التي ينبغي أن يجنيَها الطلابُ من الدرس. وهذه العناصر جميعُها ينبغي أن تكون واضحة في ذهن المدرس حاضرةً فيه قبل الشروع في مزاولة التعليم وتوفيرِ شروط التعلُّم.

ثانياً: التمهيد؛ وهو تمارينُ متنوِّعةٌ تستغرق دقيقتين أو ثلاثاً؛ تُفتتح بها حصّةُ الدرس، غايتُها حَصْرُ الانتباه السماعي والبصري لدى الطلاب قبل أن عرْضِ نَصِّ الدرس.

ثالثاً: السماعُ؛ مرحلةٌ يُعرَضُ خلالَها نصُّ الدرس المسجَّلِ أو المقروء قراءةً جيدةً مرتين أو ثلاثاً، وفي كلِّ مرَّةٍ يُطلبُ من الفصل أن يُردِّدوا أشتاتاً ما التقطوا من كلمات أو جمل وعبارات.

رابعاً: الفهم؛ خلاله يُعرَضُ نصُّ الدرس عبارةً عبارةً بهدف بيان دلالتها من خلال بيان دلالة مفرداتها الجديدة. وعندئذ يتعيَّنُ توظيفُ ما يُوفِّرُ المنهاجُ من وسائل مساعدة على الفهم، وأنْ يزيدَ المدرِّسُ من خبرته التشخيصية للمعاني، وأن يُعوِّد الفصلَ على المشاركة في تمثيل ما فهموا. وفي نفس الوقت ينبغي تجنُّبُ شرحُ مفردةٍ بأخرى إلا إذا كانت هذه الوسيلة موظَّفَةً في المنهاج، كما لا يستقيم توسيلُ لغةٍ معروفة لتفهيم شيءٍ في لغة مطلوبة.

خامساً: الحفظ، مرحلةٌ تلي الفهم، خلالها يتوزّعُ الطلابُ إلى مجموعات بعدد شخصيات الحوار في نص الدرس، وأهدافُ المرحلة متعدّدةٌ:

أ) ترسيخ عبارات النص مبنىً ومعنى.

ب) مزاولة الكلام بالترديد الضروري لتكوين مهارة المحادثة.

ج تخزين معجم الدرس كما هو مركّبٌ في النّصِّ.

سادساً: الوصفُ، قبل تناول ما يجري في هذه المرحلة من نشاط تربوي ينبغي أن نشير هنا إلى أنّ كلّ درسٍ في المنهاج اللغوي يتألّفُ أولاً من معجم، وهو ثابتٌ تتبدّل مفرداتُه ومحلُّ معالجتها مرحلةُ الفهم كما سبق. وثانياً من قواعد تأليفه، وهي متناوبة، كأن يُقتصرُ في درسٍ علـى قاعدة صوتية، وفي الذي يليه على قاعدة صرفية، وفي ثالثٍ على قاعـدة تـركيبية، وفي غـير ذلك على قاعدة اشتقاقية. ومحلُّ معالجة القاعدة المستهدفة هو مرحلة الوصف. ويكون ذلك على النحو التالي:

(أ) استخراج ما تردَّدَ في نصِّ الدرسِ من عباراتٍ متضمِّنة للقاعدة المستهدفة، وكتابتُها على السّبّورة بما يُساعد على الملاحظة وإجراء المقارنة، كما في المثال التوضيحي الموالي.

i فَرَّ الخائفُ كما يَفِرُّ الجبانُ. ii جَرَّ الثورُ عراثاً ويَجُرُّ الحصانُ عربةً.

ii ما حلَّ مالٌ على مغتصبٍ، ولا يَحِلُّ دَمٌ على ظالمٍ. ii ما حلَّ معاندٌ مُشْكلاً، ولا يَحُلُّ غبيٌّ مسألةً.

(ب) ملاحظـة المتردد في الأمثلة وصولاً إلى أن هناك فعلاً مضعَّفاً[29]، يتكـرر الـواحد منه في نفس العبارة مرةً بصيغة الماضي وأخرى بـصيغة المـضارع، وأن المتغيرَ تعاقبُ الكسرة والضّمّة على عَيْنِ

---

(29)مصطلح المضعَّف نخصه بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد نحو شَدَّ وفَرَّ، فيخلص المضاعف للفعل الرباعي الذي تتكرر فاؤه في لامه الأولى وعينُه في لامه الثانية، في مثل خَصْخَصَ وزَلْزَلَ وخَلْخَلَ وخَصْخَصَ.

المـــضارع للتفـــريق بين المجموعة (i) التي ضم فعلاً مضعّفاً صرفياً مكتفـــياً بالمرفوع تركيبياً، والمجموعة (i) التي تحتوي على مضعّف متجاوز المرفوع إلى منصوب.

(ج) بناء الطالب في ملكته اللغوية للقاعدة الصرفية التالية: (فَعَلَ المضعّفُ تُكسَرُ عينُ مضارعه إذا كان فعلاً لازماً، وتُضمُّ إذا كان متعدِّياً). ويكون قد باشرَ استنباطَ هذه القاعدة من استعمال اللغة، ولم يعرفها بواسطة كلام الصرفيين، كأن يُعرض الناظمُ عليه قولَ ابن الحاجب في الشافية «وفي المضاعف المتعدي الضمُّ... يلزمُ مثلُ ضَمَّهُ يَضُمُّهُ»(30).

ســـابعاً: التثبـــيت؛ يُتوخى في هذه المرحلة تحقيقُ هدفين: أولهما تأكـــيدُ القاعدة المستخلصة بواسطة عملية النّسج على المنوال، كما في النماذج التالية:

i أنَّ المريضُ ولا........ الميِّتُ.
جفَّ النهرُ ولن........ البحرُ.
تَبَّتْ اليَدُ وسوف........ الرِّجْلُ.

ii عضَّ كلبٌ طفلاً ولا........ خروفٌ أحداً.
قصَّ حلاّقٌ شارباً وسوف........ مساعدُه لحيةً.

وثانـــيهما تلقـــينُ ما قد لا يستجيبُ للقاعدة المستهدفة، ويكون بحصر أكبر عدد من الأفعال التي اشتهرت في الاستعمال مخالفةً للقاعدة. من قبيل (مرَّت العاصفةُ وسوف تَمُرُّ أخرى)، (ما طَبَّ مشعوذٌ مريضاً ولنْ يَطِبَّ مثلُه أحداً).

ثامـــناً: التدريـــبات، تشكّلُ هذه المرحلة القسم الثاني من الدرس

---

(30)ابن الحاجب، الشافية في التصريف.

المتميِّز بالتمرُّن على استعمال المكتسب، ويتكون من تمرينات فصلية؛ تُنجز داخل الفصل تحت مراقبة المدرِّس، وأخرى منزلية تُصحَّح استقبالاً. وكلُّ تدريب ينبغي أن يرتبط بالمدروس وأن يتألَّفَ من مطالب دقيقة لا تحتمل أكثر من جواب، ومن معطياتٍ واضحةٍ تُساعدُ الطالبَ على الاهتداء إلى المطلوب.

4.2. قابليةُ الطالب وحاجاتُه

مهما كان المنهاج اللغوي محكم البناء وكان المدرِّسُ ماهراً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإنّ النتيجة المرجوة قد لا تحصل بالنسبة المئوية المنتظرة إذا لم يتفاعل الطالبُ في النسق التربوي بشكل جيِّد. ويكون تفاعُلُه ضعيفاً إذا اختلَّ التوازنُ بين المنهاج والطالب لأحد العاملين التاليين:

أ) أن يكون مُخرَجُ المنهاج غيرَ موافقٍ لحاجة الطالب ورغبته، كأن نفترض فئةً ترغب في دراسة العربية بهدف الاطلاع على تراثها، لكنَّ المنهاج المستخدَم يركِّز على التواصل الشفوي قصد السياحة في وطن العربية والاتجار مع أهله.

ب) أن يكون مستوى المنهاج غيرَ مطابقٍ للمستوى الذهني أو الوعي الثقافي لدى الطالب. كأن تُقدَّم له مادةٌ لغوية وثقافيةٌ أعلى من مستوى نُضْجه الذهني أو دونه بكثير. وعليه يكون كلا العاملين عائقاً للتفاعل الجيد الذي يُؤتي في الغالب النتائجَ المرجوة.

5.2. القابليّة لتعلُّم اللغة الثانية

لقد تبيَّنَ أن توافقَ المستويات وانسجامَها من شروط نجاح العملية التعليمية بنسبةٍ مرضية. وعند التساؤل عن مصدر الانسجام أو الاختلال فليس من جهةِ الطالب، لأنه عنصرٌ في النسق التعليمي منفعلٌ؛ إذ يظلُّ في

جميع الأحوال هدفاً. بقي أن يكون مصدرُ ذلك اعتبارَ أو إغفالَ قابليّة العنصرِ المستهدَف خلال بناء المنهاج اللغوي. وتكون قابليّته الطالب كحاجته في وجوب الاعتبار في مرحلة التخطيط لإعداد المنهاج وبنائه، وإلاّ تولّدَ عن إغفالهما استرخاءٌ ذهنيٌّ، وبالتالي ضَعْفُ النتائج المستحصَلَة.

يدخل في تحديد قابلية الطالب عاملان اثنان؛ أولهما قاعدي ينحصرُ في مستوى نُضْجه الذهني، وثانيهما ينبني على الأول ويتمثّلُ في عنصر التشويق. ومن المعلوم أنّ كلا العاملين متغيِّرٌ، لكن في حدود تتعلّق بأعمار الطلاب المصنّفين عادةً إلى صغارٍ وكبارٍ. ومن هذا المنطلَق يمكن القولُ بكلّ اطمئنان إنّ المنهاج اللغوي الموضوع للمبتدئين في دراسة العربية لا يصلح للصغار والكبار على السواء، وإلا نفينا تحكُّماً ما بين الفئتين من فوارقَ في النضج الذهني والوعي الثقافي.

أ) النضج الذهني؛ كما يتشخّصُ في جملة من الأنشطة كسرعة الفهم وجودة التحليل وسلامة التصنيف وحفظ المكتسَب وتَمثُّل المطالب واستقاء المقدمات وتنظيم المعطيات واستخدام قواعد الاستدلال واستخلاص النتائج والبرهنة على صحتها ونحو هذا بدْءاً من مطلَقِ الاستعداد إلى كامل الإبداع، لا يحصل طَفرةً ولا في زمان قصير. وإنما يتدرَّجُ بالاستخدام المتواصل لجميع الملكات الذهنية[31]، ومن ثَمَّـةَ ينتقل صاحبُها عبر مستويات من الوعي الثقافي المتألّف في كلّ مستوىً من تراكم معرفي محصور، ومن قدرة معينة على التفكير. انطلاقاً من التصوُّر السابق للمفهوم من النضج الذهني يجب أن يختلف مستواه لدى الصغار عنه لدى الكبار، وهذا الاختلاف ينعكس في جميع ما سرد من الأنشطة الذهنية. وقد يستعصي في

---

(31) للوقوف على مختلف الملكات الذهنية، كما تُتصوَّرُ في الاتجاه الكسبي، انظر القسم الأول من كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

سـياق هـذا البحث استقصاءُ كلٍّ منها لدى الفئتين، لكنَّ هناك تناسـباً عكسياً بين مستوى النضج الذهني ودرجة القابلية للمادة الدراسية؛ كما هو مفصَّلٌ على النحو التالي:

- إذا انخفض مستوى الوعي الثقافي لدى الطالب ارتفعتْ نسبةُ قبليته، وهذه الحالةُ تسمح بتلقين المعارف المبرمَجة في المنهاج مجـرَّدةً مـن أدلَّـة صدْقها، إلاَّ أن فهمَها السليمَ مشروطٌ ببساطتها واتساقها، الشيءُ الذي يَفرض أن يُنتقى من النسق اللغوي والديوان الثقافي ما هو بسيط مركز هادف.
- بارتفاع مستوى الوعي الثقافي نتيجة التراكم المعرفي تنخفضُ نسبةُ القابلية، وفي هذه الحالة يحتاجُ تثبيت المعارف الملقَّنة، سـواءً كانت لغوية أو ثقافية، إلى اقترانها بأدلَّة التصديق. فـإذا كانـت المعلومة لغوية استحكمت بالقاعدة الغالبة بشواهدها استحكامَ الفكرة الثقافية بالتحليل المكوِّن لنص الدرس.

وفي كلـتا الحالتين يحسن في التلقين الثقافي أن يُتجنَّبَ الأسلوبُ الوعظـي المباشر، كما ينبغي العدولُ في الدرس اللغوي عن تلقين القاعـدة بواسطة وصف النحاة. وقد بيَّنا في أكثر من موضع أن اللغة لا تُكتسب بواسطة كلام النحاة عن قواعدها.

ب) التـشويق إلى العـربية وثقافتها هو العامل الثاني للزيادة من قابلية الطالـب، وهو غيرُ الأناقة في العرض القائم على جمالية التصميم والتنـسيق والاستخدام الفني للألوان ونحوها من المؤثرات الصوتية الـتي تـؤدِّي مجتمعةً دورَ مختلف المحسِّنات التكميلية. وليس هو بالألعاب التربوية التي تجمع بين الترفيه والتعليم.

وإنمـا يعني التشويق هنا إظهارُ ما في العربية من خصائص لغوية

محكمة قد يعزُّ مثلُها في غيرها، وأن يكون ذلك بأسلوب واصفٍ لواقع لغــوي بموضوعية تامة، وبعيداً عن الامتداح والتشريف، أو المقارنات الـــتي تُقلّــلُ من لغة وترفع من أخرى، لما يترتّبُ عن ذلك من النفور. وكذلك الأمر بالنسبة إلى ثقافة العربية، إذ يجب أن يُقدَّمَ منها ما يُفتقدُ في غيرهـــا مـــن الـــثقافات، ويُشكّل جانبَ القوة في حضارة القرآن ونقضُيها جانبَ الضعف في سواها من الحضارات البشرية. مع الابتعاد طبعاً عن المقارنات المادحة في ثقافة والقادحة في غيرها.

ومن لوازم عامل التشويق أن تعكس العربيةُ شيئاً من الثقافة المحلية بهدف زرْع الإحساس في النفوس بوطنية هذه اللغة وإن كانت وافدةً. يلـــزم عنه أن تتألّف ثقافةُ العربية من قسم أول ذي مضمون إسلامي صـــرف، وقـــسمٍ ثانٍ ذي محتوى محلي يرتبط بوطن النشأة أكثر من ارتباطه بأوطان العربية الممتدة من المحيط إلى الخليج. وقد دلّت التجربة أن الكتب المدرسية المقدَّمة من بلدان عربية إلى مثلها الإفريقية لا تلقى الإقبال المنتظر بسبب تضمُّنها لمحتويات وطنية أجنبية عن وطن النشأة.

6.2. تعليم العربية لأغراض خاصة

ومع توافر عاملَيْ القابلية والتشويق قد لا يتفاعل الطالبُ جيداً من المـــنهاج إذا كان محتواه لا يفي بالغرض ولا يستجيب للحاجة الخاصة. وغـــيرُ خـــافٍ أن دراسة اللغات لأغراضٍ خاصّة من الموضوعات التي اســـتأثرت بالـــبحث في حقـــل تعليم اللغة لغير أصحابها(32). وللغات الأوروبـــية في هذا المجال تجاربُ كثيرةٌ تُؤكّد الفرق بين تعليم اللغة لغير

(32)راجـــع مثلاً: Hutchinson and Waters (1987), English for specific surposes, Cambridge University Press.

Jean-Marc Mangiante (2004), Le Français Sur Objectif Spécifique; De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours ،Ed. Hachette.

أصحابها مطلقاً وتعليمها لأغراض خاصة. وما في الموضوع يمكن إجماله على النحو التالي:

أولاً: المحتوى على قدر الافتقار: لقد صار من المؤكَّد نظرياً وتجريبياً أنَّ إعدادَ درسٍ أو بناءَ منهاجٍ بصرف النظر عن الحاجات المختلفة لكبارِ الطلابِ خاصَّةً لا يُجدي كثراً في مجال تعليم اللغة لغير أصحابها.

ثانياً: ضبطُ الحاجات الخاصة قبل إعداد الدرس أو بناء المنهاج: وهذه بالقسمة الأولى نوعان حاجاتٌ لغوية وأغراضٌ قطاعية.

أ) الحاجات اللغوية تتنوَّع تبعاً للمهارة اللغوية التي يقع التركيز عليها؛ إذ ثبت أن ليس الجميعُ يدرس نفس اللغة لنفس الحاجة. فبعضُ الطلاب يعنيه من دراسة لغة ثانية أن يُتقن مهارةَ القراءة بهدف الاطّلاع على ديوانها الثقافي، حتى إذا فهِمه الفهمَ السليم عبَّرَ عنه من جديد بلغته الأولى. وهذه حاجة أغلب الباحثين كالمستشرقين قديماً وغيرهم من المترجمين والصحفيين والاستخباراتيين المكلفين عادةً برصد الأفكار وتتبع الأخبار وكتابة التقارير عنها باللغة الأصل. وبعضُهم الآخر يدرسُ اللغة الثانية لإتقان مهارتَيْ القراءة والكتابة لأغراض مختلفة، منها التمكُّنُ من إدراجِ أفكارٍ من ثقافة اللغة الأصلية في ثقافة اللغة الثانية، لكي تنتشر بين الناطقين بهذه الأخيرة على أوسع نطاق. ومن نماذجه ما وُضِعَ قديماً من الإسرائيليات في كتب الحديث والسيرة والتفسير. أما الحاجة اللغوية الثالثة وهي الغالبة فتزيد على السابقتين بمهارة المحادثة؛ ويكون الطالب باستيفاء المهارات الثلاثة قد امتلك القدرةَ على توظيف اللغة المكتَسَبَة كما لو كان من أهلها.

وقبل الانتقال إلى تناول الأغراض القطاعية أو الخاصَّة ينبغي التنبيه

إلى أن نَسَقَ القواعد اللغوية لا يخضع للاختيار، إذ يكون اكتسابُه ضـــروريّاً أيّاً كانت الحاجةُ اللغويةُ أو الغرضُ القطاعي. وبعبارة أخـــرى اكتساب نسق القواعد إجباري واستعمالُه اختياري؛ إذ للطالـــب أن يُوظِّفَ قواعدَ اللغة بمعجم خاصٍّ أو عامٍّ فيما يُفيده أكثر.

ب) الأغراض القطاعية تُلتَمَسُ في معجم اللغة دون قواعدها، ويكون تعَـــدُّدُ هـــذه الأغـــراضِ سبباً في تنوُّع معجم اللغة وانقسامه إلى معـــاجمَ حَقْلـــيَّة. ومن المعلوم أن معجم اللغات منقسمٌ، باعتبار عموم الانتشار أو خصوصه، إلى قسمَيْن رئيسيين:

- معجم أساس؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما كان عامّاً؛ أي كثيرُ الـتداول، قريبٌ من المستعمل لشدَّة التصاقه بأنشطته الأولية وبالأشياء التي تُحيط به. ويُفترَضُ فيه أن يشكِّلَ مَتْنَ دروس المـــستوى الأول من المنهاج بصرف النظر عن الحاجة اللغوية والغرض القطاعي المرغوب فيهما.
- معجم خاص؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما دلَّ على موضوعات ومفاهيمَ تنتمي إلى حقلٍ معيَّنٍ، وتكون مستعملةً فيه بدلالاتها الاصـــطلاحية كمـــا تعارف عليها أهلُ الاختصاص في ذلك الحقل.

والمعجـــم الخـــاصُّ يجـــب بدوره أن يتعدَّدَ بتعدد الحقول المعرفية والأنـــشطة القطاعـــية. فمعجـــم السياحة والتسوق مغايرٌ لمثله المستعمل في الترفيه والرياضة، وكلاهما غيرُ المستعمل في السياسة والعسكرية، أو في التجارة والمالية، أو في الصناعة والفلاحة. كما أن معجـــم الطب والصيدلة غير معجم الجغرافيا والمناخ والفلك. وكـــذلك يـــستمر في ســـائر المعاجم الحرفية كالحدادة والنجارة

والحياكة والحلاقة. ولنا ما أُلّف قديماً من معاجم المعاني[33] النموذج الذي ينبغي الاقتداءُ به في تكوين المعاجم الخاصة بالمحاور التي يُبنى عليها المنهاج لأغراض قطاعية. وتشكّلُ مفرداتُ المعاجم الخاصة مع دروس مستويات متدرِّجة بعد مفردات المعجم الأساس.

- المعجم الحضاري يجمع بين خصائص المعجمين الأساس والخاص، لكونه يضم المفردات الشرعية التي يتألّف منها الخطابُ الشرعي؛ من قرآن كريم وحديث شريف، إضافةً إلى مفردات القيم الحضارية المرتبطة بالممارسات اليومية في شتى مجالات الحياة.

والمعجم الحضاري من الأغراض الخاصة التي يرغب فيها طلابُ العربية في البلدان الناطقِ أهلُها بغير العربية، وهو الأنسب للصغار من أبناء المسلمين بصرف النظر عن وطن الإقامة. ولدوره الخطير في صياغة شخصية المسلم ينبغي إحكامُ إدراجه في المنهاج بصفته الآلة الناجعة لفتح كلِّ مستغلَقٍ في خطاب شرعي أو في عبارة حضارية.

---

(33) معجم المعاني مستعمل في مقابل معجم الألفاظ، للتوسع في الموضوع انظر الباب الأول من كتاب حركة التأليف عند العرب في اللغة والأدب للدكتور أمجد الطرابلسي.

الفصل الثالث

بنية المنهاج اللغوي

مقدمة

يُفتـرَضُ في كـلِّ منهاجٍ لغوي أن تكون له بنيةٌ محدَّدةٌ تضطلع بوظيـفة مرصودة. أما وظيفتُه فتنحصر في إكساب الطالبِ الناطقِ بغير العربية القدرةَ على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند نفاد المنهاجِ مـن أهـل لسان حضارة القرآن بغضِّ النظر عن وطن الإقامة. وليَنْقُلَ المـنهاجُ الطالـبَ من العجز إلى القدرة يجب أن تكون له بنيةٌ مناسبةٌ لـتأدية هذه الوظيفة؛ بحيث تتألّف بنيةُ المنهاج من مكوِّنات مضبوطةٍ، لكـلٍّ مـنها دورٌ محـدَّدٌ في اكتساب عنصرٍ من عناصر القدرة على التواصل.

يلزم عن المثبت أعلاه أن تكون عناصرُ القدرة التواصلية أسبقَ من مكـونات بنية المنهاج؛ يعني ذلك أن الانطلاق يجب أن يكون من هذه العناصـر لاسـتبانة المكونات البنيوية ومحتوياتها من الموادِّ الدراسية. إذ بالـتحديد الدقـيق لعنصرٍ في القدرة التواصلية يتعيَّنُ بالضرورة محتوى المكوِّن البنيوي الضامن لتحقيق ذلك العنصر، كما سيتضح فيما يلي.

اكتساب القدرة على التواصل، أو على أيِّ عملٍ آخر، يحتاج إلى مقوِّمين اثنين: أولهما تلقينٌ يُفيد في تحصيل شيءٍ كان مفقوداً. وثانيهما تـدريبٌ يـنفع في تكوين العادة على إجادة استعمال المستفاد. إذن لا يخلو منهاج لغوي من هذين المقوِّمَين المترابطين على النحو المذكور.

والتلقين كالتدريب كلاهما متشعِّبٌ إلى فرعين متلازمين. فالأول يتألَّف من التعليم حيث يكون المدرِّسُ مصدراً للفائدة المستقرَّة في ذهن الطالب، ومن التعلُّم المنبعث في الذهن من المخزون فيه. أما التدريب فيتألَّف بدوره من التمرين على الاستعمال المباشر للمختزن في الذهن، ومن التمرُّن على التصرُّف الشخصي فيه.

3. القدرة التواصلية: مكوِّناتُها

الانتقالُ من العجز على التواصل باللغة المستهدفة إلى القدرة يستلزم امتلاكَ الركنين التاليين:

أ) نسقٌ من القواعد المحصورةِ العددِ والموزعة على الفصوص اللغوية الأربعة[34].

---

(34) اللغة في نظرية اللسانيات النسبية مفصصةٌ إلى أربعة فصوص متوالية توالي قوالب النموذج النحوي المبني لوصف اللغة. أولها فصٌ نَصَنِيٌّ يتألَّفُ من مكوِّن نَصَتِيٌّ محتواه عددٌ محصورٌ من النطائق وحروفها المستعملة في اللغة بما فيها الصوامت والصوائت. ومن مكون نَصَنِيٌّ يضم قواعد تأليف النطائق لتكوين قَولات المداخل المعجمية الأصول. وثانيها فصٌ معجمي؛ وبالتحديد القسم الأولَ من المعجم المتكوِّن من المفردات الأصول؛ وهي التي لا تُؤخذ من شيء قبلها وتسري في فروعها، ويكون اكتسابُها بالاستقراء التام سماعاً مفردةً مفردةً. وثالث الفصوص الفصُّ التحويلي المتألِّف من صنفين من القواعد: قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تُستعمل لاشتقاق بعض الكلمات من بعض؛ كقاعدة اشتقاق المغالبة من المشاركة. وقواعد صرفية ذات طبيعة صورية، تُستعمل لنقل القَولة من بنية إلى أخرى، كقاعدة نقل (قالَ) إلى (قيلَ). ومهمة الفصل التحويلي تنحصر في توليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، فينشأ القسمُ الثاني من المعجم الذي ينفرد بضم المفردات الفروع التي يُكتسبُ أغلبُها استنباطاً. والفص التحويلي كما تبين واقع بحكم وظيفته داخل الفص المعجمي بين مداخله الأصول وفروعها. ورابعها فص تركيبي يأتي بعد الفص المعجمي مباشرة، وهو في اللغات التوليفية كالعربية متفرِّعٌ إلى مكونات ثلاثة: أ) مكون تأليفي يضم عدداً محصوراً من العلاقات الدلالية لتأليف المداخل

ب) رصيدٌ من المفردات المعجمية، عددُها غيرُ محصور وهي بمجموعها مختزنة في أذهان مجموع الناطقين باللغة. ومفرداتُ المعجم الذهني تــتجمّع، كما تقــدّم، في معجـــم أساس ومعاجم قطاعية خاصة ومعجم حضاري، من بعضها يُغترَف مَتْنُ المنهاج بحسب الغرض القطاعي المطلوب.

تناهي قواعد الفصوص اللغوية مع عدم تناهي مفردات المعجم[35] يستوجب أن يتركّب كلُّ درسٍ في المنهاج من قاعدة فَصّيَّة أو قاعدتين علـــى الأكثـــر، ومن عدد من المفردات المعجمية يتراوح بين العشرين والخمـــسين مدخلاً منها المستعمل والجديد. وبعبارة أخرى إن الفصَّ اللغوي الثابتَ في كلِّ درسٍ هو المعجم، بينما الفصوص الثلاثة فمتناوبة متعاقبة، كما سيتضح بعد قليل.

ومـــن جملـــة مـــا ينبغي التنبيه عليه أن القواعد الفصيَّةَ المتناوبةَ ومفـــردات المعجـــم الـــثابت كلُّ ذلك يجب أن يكون في خدمة أحد مكـــوِّنات القدرة التواصلية. فالمعجم الحضاري مثلاً يكون خادماً لنوعٍ من التواصل مع حضارة القرآن، في حين يكون كلُّ صنفٍ من القواعد الفصية خادماً لاكتساب أحد مكوِّنات القدرة على التواصل الحضاري

المعجمـــية في مركبات وجمل. ب) مكون إعرابـــي يضم علاقتين تركيبيتين للـــربط التركيبـــي وإســـناد علامات الإعراب إلى المتراكبات في الجملة أو الخطاب. ج) مكون ترتيبـــي يضم قواعد ذات طبيعة تداولية تُنضِّد مكونات الجملـــة في مواقعها المحدَّدة تداولياً. للمزيد من التفصيل راجع الجزء الثاني من كتابنا الوسائط اللغوية. وكذلك بحثنا المنشور بعنوان «فصوص العربية وقوالب نحوها» في مجلة التاريخ العربـــي، العدد 17 لعام 2001.

(35)لقـــد استقرَّ حالياً أن المعجم غير القاموس؛ فالأول ذهني يضم مفردات غيرَ متناهـــية، وهي موزعةٌ بنسب متفاوتة في أذهان جميع الناطقين باللغة، بينما الثاني ورقي محصور المفردات بحسب ما استطاع اللغوي أن يجمعه من كلام الناس وأن يُدَوِّنه في كتابه.

الـــذي يحـــصل به الانتماءُ إلى هُوِيَة حضارية، أو التواصل المهني الذي يكـــون بـــه الانخراط في أحد الأنشطة الإنتاجية والخِدْميَّة، أو التواصل المعاشي الذي به قوامُ الحياة اليومية.

والتواصلُ؛ بمعنى الإبانة عن المعاني النفسية باستخدام الرمز اللغوي في أيِّ مجالٍ جرى هذا الاستخدام، لا يخرج عن نوعين: أحدهما شفوي يُقْتَدَرُ عليه بامتلاك **مهارة السمع والنطق**. والآخرُ تحريري يُقْتَدَرُ عليه بامـــتلاك مهارتَيْ الكتابة والقراءة. ويهمنا في ما يأتي النظرُ في علاقات الفصوص اللغوية بمهارات القدرة التواصلية.

1.3. دور الفص التّصنفي في تعويد السمع وترويض جهاز النُّطق

الفـــصُّ النصغي، كما أسلفنا في الطرة (34) أعلاه، يتألّف محتواه مـــن نطائق اللغة العربية[36] وقواعد تأليفها[37] ابتغاءَ تركيب القَوِلات[38] الـــتي يـــستخدمُها الفصُّ المعجمي لتكوين المداخل المعجمية الأصول.

(36) نطائـــق اللغـــة العـــربية، بـــصرف النظر عن بدائلها اللهجية المستحسنة أو المـــستقبحة، تـــتكوّن مـــن ثمانـــية وعـــشرين صـــامتا، (ء.ب.ت.ث.ج.ح.خ.د.ذ.ر.ز.س.ش.ص.ض.ط.ظ.ع.غ.ف. ق.ك.ل. م.ن.هـ.و.ي)، ومـــن ستة صوامت فضلا عن السكون (ثلاثة قصار: وهي الفتحة والضمة والكسرة، ومثلها طوالٌ وهي مدودُها). للمزيد من التفصيل انظر مقال «التصويتات النمطية وبدائلها اللهجية» المنشور في حوليات الجامعة الإســـلامية بالنيجر، العدد5 لعام 1999. وكذلك مقال«النمطي في الأساس الصوتي» المنشور في مجلة التاريخ العربـــي، العدد 16 لعام 2000.

(37) مـــن قواعد تأليف الصوامت: إذا اجتمع في القَوِلَة حلقيان قُدِّمَ المجهورُ على المهموس. ومن قواعد تأليف الصوائت امتناع الخُرُوج في القولة من الكسر إلى الضم.

(38) مـــصطلح القولة يصدق، في إطار اللسانيات النسبية، على اللفظ المسموع المقتـــرن بالمعنى المفهوم المدلول عليه بمصطلح الكلمة. وعليه يجب أن ينحل القـــولُ إلى قولات كما ينحل الكلامُ الموازي له إلى كلمات. وكل مدخل معجمي فهو مؤلَّفٌ من قولة منطوقة مقترنة بكلمة مفهومة.

والعـــربية، كسائر اللغات البشرية، تشترك مع غيرها في نطائقَ وتتميز بأخـــرى، من هذه الأخيرة تكاد العربية تنفرد بالحلقيات (ء.هـ.ع.ح)، والمطـــبقات (ص.ض.ط.ظ)، ونحـــوها مما قد لا يوجد في الكثير مثل (ق)، أو في الغالب مثل (خ).

ومن المعلوم أن النطائق المشتركة بين اللغات لا مشكلَ في سماعِها ولا في نُطقهـــا، وبالـــتالي لا داعي إلى برمجتها في دروس تكوين مهارة الـــسمع والـــنطق الضرورية لفصاحةِ القول. الشيءُ الذي يستوجبُ التركيـــز على النطائق الخاصة بالعربية. وقد بينا في أكثر من موضع[39] أن امـــتلاك الحلقـــيات والمطبقات لا يكون عن طريق وصف مخارجها وصفاتها، بل أثبتنا بأدلة حاسمة أن نحو النحاة عموماً لا يُفيد شيئاً كبيراً في اكتساب اللغات، ولا يُتوسَّلُ إليها بكلامهم عنها. فقد يستظهر المرءُ الكـــثير من المنظومات اللغوية، ومع ذلك لا يُطاوعُه جهازُ النُّطق على إصـــدار الـــنطائق من أحيازها، ولا يُوفّيها ما تستحقُّ من الصُّوَيْتات الداخلـــة في تشكيل كلِّ نُطيقَة. كما لا تستقيم على لسانه العبارةُ عن أفكاره، وهو حافظٌ لألفية ابن مالك ولاميته مثلاً.

وإنما يكون تعليم النطائق مشافهةً، وذلك بالجمع بين تعويد الأذن علـــى الـــتقاط القيم الخلافية التي تميِّز كلَّ نُطيقة وبين ترويض أعضاء جهـــاز النُّطق على التحرُّك في غرف الرنين مشَكِّلةً الأحيازَ التي تصدر مـــنها النطائقُ المستهدفة. وعليه يكادُ يكون الدرسُ الهادفُ إلى تكوين مهارة السمع والنطق أساسِ الفصاحة[40] درساً في الرياضة البدنية، لأنه

---

(39)راجع الفصل الثالث من القسم الثاني في هذا الكتاب.

(40)مـــصطلح الفصاحة، كما اشتهر في اللسانيات التراثية، مقصور على الجانب الصوتي في المفردة المعجمية أو العبارة اللغوية، كما كانت البلاغة محصورة في الجانب الدلالي من العبارة. والفصاحة في علوم اللغة غيرُ بعيدة عن مصطلح الـــتجويد في علو القرآن. للتوسع في المفهوم من الفصاحة في مستوى المفرد

مــوجّهٌ إلى إعــادة صياغة جهاز عضوي سبق بناؤه بمقتضى لغة أولى. ويحـــسن في هذا الدرس الاستفادةُ من الخبرة المتوفرة في مجال «تصحيح النطق»[41]، كما يُزاول في قطاع الطب.

ويهمــنا حالــياً بــيانُ كيف يكونُ إدراجُ النطائق المستهدفة في مفردات يتألّفُ منها نصُّ الدرس. ويتحقق ذلك من خلال ثنائيات من المفــردات المــتقاربة. وهي مداخل معجمية؛ مقولتُها واحدةٌ ودلالتُها مخــتلفةٌ وجناسُها القَوْلي أو الصوتي ناقصٌ. يتعاقب على نفس الموضع منها إما «نطائق متجانسة»؛ وهي التي يسري في جميعها نفسُ «الصُوَيْتُ الــنوويُّ»؛ كالــصفير والــنفث السارين بذلك التوالي في المجموعتين: (/ز/،/س/،/ص/)، و(/ث/،/ذ/ظ/). وإمــا «نطائق متشابهة»؛ وهي التي تقاربت أجراسُها لصدورها من أحيازها المتشكلة في نفس حجرة الرنين مــن جهــاز التــصويت، كالحلقيات (/ع/،/ء/ه/،/ح/)، واللهويات (/ك/،/ق/)، ونحوهما اللثويات والشفويات وهلم جرا.

وتطبــيقاً لما ذكرناه يمكن التمثيل بالحلقيين (/ع/،/ء/) في تأليف بعض مفردات النص (5) التوضيحي على النحو الموالي.

(5) بَلاغٌ خاطِئٌ

– أَثَرَ شُرْطِيٌّ هارِباً، وبَعْدَ حِين عَثَرَ عَلَيْهِ مُخْتَبِئاً.

– ش: اُخْرُجْ مِنْ هُناكَ.

– ه: لا أُريدُ، الْمَكانُ هُنا ساخِنٌ، وهُناكَ بارِدٌ.

راجــع الــنوع التاســع في الجزء الأول من كتاب المزهر في علوم العربية للــسيوطي. وفي مــستوى العــبارة انظر كتاب سر الفصاحة لابن سنان الخفاجــي. وفي المفهوم من التجويد راجع الجزء الأول من كتاب النشر في القراءات العشر لابن الجزري.

(41) تــصويب النطق مستعمل هنا بمعنى المصطلحات الأجنبية: Orthophonie أو Logopédie و Speech and language pathologist.

- ش: عَجِّلْ بِالْخُرُوجِ.
- هـ: أَجِّلْ التَّهْدِيدَ.
- ش: مَنْ أَنْتَ؟ وأَيْنَ تَسْكُنُ؟
- هـ: أَقْطُنُ هُنالِكَ في مَنْزِلٍ بَعِيدٍ.
- ش: ولماذا أَتَيْتَ إلى هُنا؟
- هـ: كُحْ، كُحْ، كُحْ.
- ش: كَفَى من السُّعالِ، وأَجِبْ عَنِ السُّؤالِ.
- هـ: فَقِيرٌ لَمَّا جاعَ في مَسْكَنِه جاءَ يَسْتَطْعِمُ بَيْتَ الْغَنِيِّ.
- ش: ولماذا فَرَرْتَ حِينَ رَأَيْتَ الشُّرْطَةَ.
- هـ: أنا أُبْصِرُ قليلاً لأنّي أَعْوَرُ، ولا أَهْرُبُ لأنّي أَعْرَجُ.
- ش: لا تَتَحَرَّكْ مِنْ مَكانِكَ، أَنْتَ أَسِيرٌ.
- هـ: تَفَضَّلْ اُدْخُلْ، يَوْمُكَ عَسِيرٌ.
- ش: أَنا الْمُفَتِّشُ عَمْرٌو، هَلْ تَسْمَعُنِي؟ الْبَلاغُ خاطِئٌ.

ولسنا في سياقٍ يسمح بوصف خطوات التدريس، لكنّه في مرحلة الترويض على إصدار الثنائي المستهدف ينبغي الحرصُ كلَّ الحرص على إشعار كلِّ طالبٍ بموقع تَكَوُّن النطيقتين في جهاز نُطقه حتّى يُحسَّ بالحيِّز وبعمل أعضائه في توليد الصُّوَيْت المشترك في نفس الحجرة، وبتحرُّك نفس الأعضاء مرّةً أخرى لإنتاج الصُّوَيْتات الفارقة. ويتكرَّر عمل التحسيس بالحيِّز وبعمل أعضائه في القسم الأول من التدريبات، وذلك بالتمرين على أمثلة جديدة من قبيل ما يلي:

(6) - مُتَأَلِّمٌ يَسْعَلُ ومُتَعَلِّمٌ يَسْأَلُ.
- عَمَّرَ أَرْضاً وأَمَّرَ ناساً.
- إمارةٌ زاعِفَةٌ وعمارَةٌ زائِفَةٌ.
- شاءَ عَلَماً وشاعَ أَلَماً.

أما التحَقُّقُ من درجة الاقتراب من الهدف فيكون بتمرُّن الطالب في القسم الثاني من التدريبات على ملْءِ الفراغ بالطرف المفقود في الثنائيات التالية.

(7) رَجُلٌ يَعِدُ وآخَرُ .... بَيْتٌ عامِرٌ فيه طِفْلٌ ....
مَواعِدُ كثيرَةٌ و .... قَليلَةٌ.
غَنٌّ لَهُ مَنْ .... خَلْفَهُ. نَواعِمُ في الغُرَفِ .... مَوانِعُ فيها ....
أمَّنَا عادِلٌ و .... خَيْرٌ. سائِدٌ مَنْصورٌ و .... مَكْسورٌ.
ضاءَ البَدْرُ و .... الظَّلامُ.
قُرِئَ الكتابُ و .... البابُ. فاجَأَنا زائِرٌ و .... خبَرُه.
رَأَيْتُ ذِئْباً و .... غَنَماً.

وإذا كان العَرْضُ لا يسمح بإضافة تدريبات أخرى، إلا أنه لابد من كلمةٍ عن تقييمِ حصيلة الطلاب من دروسٍ تستهدفُ تعويدَ حاسَّةِ السَّمعِ وترويضَ جهازِ النُّطق. ويُتهيَّأُ لهذا التقييم بتحضيرِ مجموعة من المفردات المتقاربة في صورة ثنائيات على النحو السابق، بشرط أن تكون مهجورةً[42]، أي معناها غامض، أو مرتجلةً[43] ليس لها دلالةٌ أصلاً. وذلك لِمَنْعِ الاهتداءِ من المعنى المفهوم إلى اللفظِ المسموع. ويكونُ إجراء التقييم في طورين: أولهما «اُكتب ما تسمع». فيه يُملي المدرِّسُ على الطلاب المجموعةَ الأولى من الثنائيات موفيًّا النطائق المتجانسة قيَمها الخلافيةَ. وثانيهما «تلفَّظْ ما تقرأ»، حيث يُطلب من كلِّ طالبٍ بالتناوب أن يُملي على زملائه عبارةً أو أكثر مركبةً من

(42)من أمثلة المهجور نذكر: وأْواءٌ يخافه وَعْواعٌ. كَأْكَأَ قَوْمٌ وكَعْكَعَ آخرونَ.
(43)يمكن التمثيل للعبارةِ المجرَّدةِ من الدلالة بنحْوِ ما يلي: جَواعِدُ شَوْأَمٌ وجَوائِدُ شَوْغَمٌ.

ثنائيات أخرى. وعلى قدر فصاحة المملي يأتي نجاحُ الكاتب في إقامة حروف العبارة.

لعله اتضحت أهميةُ التركيب البنيوي في درس التهجية، وبانَ دورُه أولاً في تربية حاسة السمع على إدراك الصُّوَيْت الفارق في كل نطيقة، وقد أُنيطت به وظيفةُ التغاير الدلالي بين المفردات المتقاربة. وثانياً في تدريب جهاز التصويت على تحريك أعضاء بعينها من أجل تشكيل أحيازٍ محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذ يكونُ الطالب الناطق بالعربية أو بغيرها قد شارفَ القدرةَ التي تلزمه لإصدار النطائق النمطية المستعملة في اللغة العربية، وبذلك يأمن الوقوعَ في الكثير من هفوات القول.

وقبل الانتقال إلى البحث في العلاقة القائمة بين فصاحة القول وبلاغة الكلام ودورهما في حذْقِ مهارة المثاقفة والمحادثة لا بأس من الإشارة إلى أنّ التركيز على النطائق الخاصة بالعربية، كما صيغ في المبحث السابق، لا يلزم عنه إهمالُ باقي النطائق التي تكون مشتركة بين العربية وغيرها من اللغات المحلية. لأن ظاهرة تجميع النطائق في مجموعات متجانسة أو متشابهة يُقلّل من نسبة التمايز الصوتي بينها، الشيءُ الذي يتطلّبُ من حاسّة السمع مزيداً من الجهد لإدراك الفارق الضئيل المتمثّل أحياناً في التقابل الثنائي بين الجهر والهمس في نحو (زَيْفٌ وسَيْفٌ)، وبين الترقيق والتفخيم في مثل (ذَليلٌ وظَليلٌ)، أو الشدّة والرخاوة في (أَمْرٌ وعَمْرٌو).

وكلما تضاءلت القيمُ الصوتية الخلافيةُ التي يقوم عليها تمايزُ المفردات استعصى على حاسة السمع تخليصُ بعضِها من بعضٍ، وتَعذّرَ على جهاز النُّطق تشغيلُ الأعضاء المعنية، وعندئذ يتصف لسانُ المرء بالعجمة بدلَ البيان. ومن الثنائيات التي تضاءلت قيمُها الصوتيةُ الخلافية

نسرد ما يلي: (تَرَفٌ/طَرَفٌ)، (سفرٌ/صفرٌ)، (عَدٌ/عَضٌ)، (هَرَقَ/حَرَقَ)، (قَلٌ/كَلٌ)، (ذَريفٌ/ظَريفٌ)، (ثَليلٌ/ذَليلٌ).

وهكـــذا يمكـــن تجمـــيع معظم نطائق العربية في صورة ثنائيات لإدراجهـــا في مفردات متقاربة، منها تتألَّفُ عباراتُ الدرس. ويكون الهدفُ من ذلك تنميةَ حاسَّةِ السمع لدى الطالب، حتى تعتادَ أذنُه على التقاط الفروقِ الدقيقة بين المتجانسين والمتشابهين، ويرتاض جهازُ نُطقه علـــى الإتـــيان بها. ويُستفاد من المثبت هنا أن العجمة ونقيضَها البيان ليست صفتين خِلْقِيَّتَيْنِ، تُلازمُ إحداهُما قوماً والأخرى قوماً آخرين. بل هما صفتان كسبيتان بدليل انتقال فصيحِ الأمس إلى صاحب عجمة في اللسان أو العكس.

2.3. فصاحة القول من مقوِّمات مهارة المثاقفة والمحادثة

ثـــبت أن الفـــصاحةَ من صفات القول الذي يصدق على البنية الـــصوتية التي تُسمع من العبارة اللغوية. وفي المقابل تكون البلاغة من صـــفات الكـــلام الذي يصدق على البنية الدلالية التي تُفهَمُ من تلك العـــبارة. وعليه ينقلب الطالب فصيحاً إذا غادر طور العجز أولاً على تخلـــيص حاسَّـــة سمعه لبعض المفردات المتقاربة من بعض، وثانياً على إصـــدار جهـــازِ نُطقه لنطائق اللغة من أحيازها الاعتيادية. ثم انتقل إلى طـــور القدرة على إحكام نطائق العربية سماعاً ونُطقاً. ويتحوَّلُ بليغاً إذا صار متمكِّناً من القواعد اللازمة لنظم المعاني على قدر الافتقار فالتعبيرِ عنها بأنسب تركيب وقولها بأفصح لسان.

مـــن مميـــزات المستويات الأولى من دراسة العربية أو غيرها من اللغـــات البـــشرية أن يغلب على قول الطالب هفوات كثيرةٌ؛ منها ما يـــنجم عـــن اســـتعمال الـــبدائل الصوتية سواء كانت مستحسنة أو

مستقبحة[44]. كما يعرض لكلامه آفاتٌ متنوّعَةٌ تجعلُ منه أقساماً متعدّدةً[45]. ومن آفات الكلام[46] نذكر مع النحاة ما يلي:

أ) المضطرب؛ وهو المختلفُ النظم القريبُ من الفهمِ مثل؛ (لنْ الطالبُ يَركَبُ على الطائرة). و(أجلسُ حق في أمركَ أنظرُ). وهذا الصنف متميّزٌ بعدم ائتلاف بعض كلماته، فاضطرب تركيبُ قَولاتِها، إلا أنه مقبولٌ لإمكان تصويب المعنى وتصحيح المبنى واستمرارِ الحوار.

ب) المختَل؛ وهو ما لم تأتلف كلماتُه في نظم، وانتفى معه الفهمُ وإن تراكبت قولاتُه في اللفظ. كأن يُقال: (زواجٌ كان حبيبتي سافرتُ بها من القطار). وهذا القسم عديمُ المقبولية لامتناع التصويب والتصحيح وتعذّر استمرار الحوار.

ج) الملغى؛ وهو «الذي لا يحصل بذكره فائدة، نحو قولهم: إليه

---

(44) مصطلح البدائل يُرادف ما سماه سيبويه الحروف الفروع المتولّدة من تحريفات في نُطق أصولها التي هي النطائق، وتبعاً لدرجة التحريف قسّمها إلى مستحسنة تجوز في قراءة القرآن ومتخيَّر الكلام، ومستقبحة لا تجوز في شيء من ذلك. للمزيد من التفصيل انظر ص 404 في الجزء الثاني من الكتاب. النسخة المصورة عن الطبعة الأولى بالمطبعة الأميرية ببولاق سنة 1316هـ.

(45) في مقدمات الكتاب قسم سيبويه الكلام إلى أربعة أقسام «مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، ومحال كذب». راجع توضيحه لهذه الأقسام في ص 8 في الجزء الأول من الكتاب. وجعلها أبو علي الفارسي ثمانية: صحيح سليم، وقبيح النظم قريب من الفهم، خطأ، وكذب مقرون بدليل الخلل فيه، والكذب العاري من الدليل على موضع العيب فيه، والمختل، والملغى، والمقلوب. انظر رسالته «أقسام الأخبار» المنشورة في المجلد السابع من مجلة المورد العراقية لسنة 1978.

(46) لا يخلو شيء من آفات تخصُّه، وآفات اللغة نوعان قولية وكلامية، وقد عبّر عنهما الشاعر بقوله:

إذا كان في العَيِّ آفاتٌ مقدَّرةٌ　　　فغي البلاغة آفاتٌ تساويها

بالخشبة والأذنُ سامعة. لا معنى لشيء من هذا الكلام، وإن كان صحيح التأليف والانتظام»[47]. وهذا القسم لا يأتلف داخلياً ولا مع غيره لتأليف الخطاب، وبالتالي لا يسمح باستمرار الحوار. ومن هذا الصنف مثالُ السكاكي (غُلبتْ الرومُ وظهرَ في عيونِ الذباب جحـــوظٌ)، فكان وَصْلُ الجملتين بالواو لتأليف خطابٍ واحدٍ من أسباب نشوءِ قسم الملغى من الكلام.

د) المقلوب؛ وهو القولُ المخالفُ تركيبُه لنظم الكلام، والذي يستقيم بتصويب جزئيٍّ في مبناه، فيكون مهيَّأً للائتلاف مع غيره بعلاقات نحـــو الخطاب كأيِّ كلام آخر من صنف المستقيم الخالي من آفاته الـــسابقة. ومـــن المقلوب مثالُ (خرقَ الثوبُ المسمارَ)، و(بلغتْني الدارُ)، و(تلقّتني الرسالةُ)، و(هَيَّبَ الولدَ الأهوالُ).

ومهارةُ المحادثة لا تحصل لأحد بغير فصاحة القول وبلاغة الكلام؛ تنشأ الفصاحة باكتساب عادتين: الأولى تخصُّ حاسة السمع تَقتدرُ بها على فَرْزِ أَوْهَنِ القيَم الصوتية للنطائق المتجانسة والمتشابهة التي تدخل في تكوين المفردات المتقاربة المؤلَّفة للعبارة المسموعة. والثانية تقتصر على تـــرويض أعضاء جهاز النطق على التحرُّك بسهولة في حجرات الرنين مـــن أجل تشكيل الأحياز التي منها صدورُ نطائقُ العربية الفصيحةُ. أما بلاغةُ الكلام فتنتقض بما سُرِدَ من الآفات التي ينبغي الحرصُ كلَّ الحرص علـــى تفاديهـــا في نـــصوص المنهاج اللغوي، وعلى رصدها في تحاور الطلاب وحديثهم بُغيةَ تصويب المعنى وتصحيح المبنى.

مـــن الـــبحث اللساني وممارسة تدريس اللغة لأصحابها ولغيرهم الـــناطقين بـــسواها يتأكّدُ في كلِّ حين أن الكبارَ الذين يدرسون اللغة الثانيةَ هم الأكثرُ استعداداً لارتكاب الهفوات الكلامية المسرودة. ولعلَّ

---

(47)أبو علي الفارسي، أقسام الأخبار.

التداخلَ اللغوي هو المفسِّرُ الرئيسي لهذه الظاهرة. ويحدث هذا التداخل عن ترجمة فورية؛ إذ يُنشئ الطالبُ فكرتَه بلغته الأصلية، لأنه لم يتعود بعدُ على التفكير بغيرها، وباضطراره إلى التعبير باللغة الثانية، وهو مبتدئ في معرفة معجمها وقواعدها، يغلب على كلامه الاضطرابُ أو الاحتيال أو الإلغاء والقلب.

وإنَّ من أهداف دراسة اللغة الثانية أن يَحذقَ الطالبُ الحديثَ بها ويَمْهَرَ التواصلَ فيها كما لو كانت لغتَه الأولى. ولنيل هذا المطلب لا مندوحة من الاستجابة لقيود تربوية تضبط طريقة التدريس، ومن أهمها حالياً التشديدُ على إشعار الطالب بالانتقال بين نسقين لغويين، ولا يحصل له هذا الشعورُ والمدرِّسُ يستعين بلغة الطالب من أجل تفهيم خاصيَّة في اللغة الثانية، ولكنه قد يتقوَّى بقليل من المقارنة بين النسقين. وعليه يكون مبدأُ أحادية اللغة القاضي بتوسيل اللغة إلى نفسها من الأصول التربوية المانعة من استفحال ظاهرة التداخل اللغوي سبَب آفات الكلام.

3.3. تدريسُ قواعد الفص التركيبي؛ الهدفُ والطريقة

نُركِّز في هذا المبحث على قواعد الفص التركيبي مع العلم بارتباطها المباشر بقواعد الفص التحويلي الاشتقاقية والصرفية، إذ إقامة قواعد التركيب من إقامة قواعد التحويل، بل النسقية تقتضي الارتباط العضوي لقواعد الفصوص الأربعة المذكورة في الطرة (34) والمفصَّلة في أكثر من عمل سابق، فلا يستقيم عملُ الفصِّ اللاحقِ مع عَطَلٍ في سابقه. ولكنه يمكن الفصلُ الإجرائي بين الفصوص الأربعة بهدف تدريس قواعد كلِّ فصٍّ على انفراد.

ومن جملة ما ينبغي التنبيه عليه في هذا الموضع ضرورة التمييز بين تدريس قواعد اللغة من خلال اللغة ذاتها، وبين تلقين القواعد النحوية،

كمـــا تراءت للنحاة فعبَّروا عنها بأقوالهم نثراً كما في كتاب سيبويه أو نظماً كما في ألفية ابن مالك.

ولقد بيّنا في أعمال سابقة أن تعليم اللغات وَفْقَ الفرضية الكسبية المؤسِّسَة لنظريةِ اللسانيات النسبية يحصل إذا دخل المحيطُ اللغوي المتَّسِقُ علـــى وجه كلي في علاقة تفاعل مع عُدَّةِ الاكتساب البشري؛ بوصفها بنـــيةَ عـــضوٍ ذهني مهيّأً خِلْقَةً لأن تتشكّلَ بمثل ما يحلُّ فيها من المحيط اللغوي، فتكتسب عندئذ القدرة على معرفة باقي الموضوعات اللغوية. وهـــذا الـــشرط رئيـــسي تُـــتمِّمه شروطٌ منها إخضاع معطىً لغويٍّ للملاحظـــة المراســـية، فتجريدُ قاعدة منه، تُعمَّمُ بأصل معرفي، وتُؤكَّدُ بـــشاهد إضافي أو أكثر، وتُطبَّقُ على موضوعاتٍ كثيرة تُشاركُ المعطى الملحـــوظَ الانـــتماءَ إلى نفـــس الفـــص اللغوي، وتُقاسِمُه «التفسير العلّـــي»[48]. وقد تُعلَّقُ بأصل الإبطال المتبادل بالنسبة إلى معطيات لا تستجيب لنفس القاعدة.

عـــن تعليم اللغات وفق الطريقة الموصوفة يلزم أن يتّصف الطالب بالجمـــع بين إتقان الفعْل اللغوي تكلُّماً وفهماً وبين الوعي بأنه عارفٌ بالقـــواعد اللغوية المطبَّقَة خلال ممارسة الكلام، والمطابقَة لوَصْفها الذي يُنشِئه بنفسه أو يقتبسه من أحد النماذج النحوية.

إذن، كلُّ من تَعلّم اللغة بمنهجية التجربة والاستنباط أحكم اللغة استعمالاً وعرف قواعدها استنباطاً. وهو غيرُ من نَشَأَ على اللغة اعتياداً

---

(48) التفسير العلي مستعملٌ هنا في مقابل Explication causale بمعناه في الفصل الـــثالث المخصص للنظريات في كتاب كارل بوبر «منطق المعرفة العلمية». انظـــر: arl Raimund Popper, (1959) La logique de la découverte scientifique, Payot, Paris, 1979. انظر أيضاً: مفهوم العلة المؤثرة وطرق اســـتنباطها في كتب أصول الفقه. وفي الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم.

وأحسن استعمالها تقليداً، فلم يستعمل من وسائل التمييز بين سليم البنية وسقيمها سوى «هكذا نَطَقَ القومُ»[49]. وهو أيضاً خلاف من استضمر القواعدَ حفظاً لأقوال النحاة، واكتفى من اللغة باستعمال الشواهد المقترنة بالقواعد، «فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة»[50]. والصنف الأخير من متعلمي اللغة «بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها. فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل...فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية»[51]. بان مما سقنا أن متعلمي اللغة ثلاثةُ أصناف متدرجة:

في المرتبة الأولى يأتي متعلمٌ يعرف كيف يعمل لتركيب ما يشاء من الجمل وتحليلها، ويعلم أيضاً لِمَ تصحُّ عباراتٌ إذا ائتلفت مكوِّناتُها على وجه وتفسد إن وقعت على غيره. ولا متعلمَ يتقدم على من يضيفُ إلى مهارة استعمال اللغة العلمَ بقواعدها التي بها التركيب والتحليل والتمييز بين سليم البناء ومختلّه صحيحِ الدلالة وفاسدِها. ولا يرتقي إلى هذه المرتبة إلا متعلّمٌ تلقى اللغة استعمالاً فعلم قواعدها استنباطاً.

وفي المرتبة الثانية يأتي متعلّمٌ اكتسب اللغة تقليداً، وأخذها اتباعاً، ونطق بها عادةً، وتكلّم بلغة المنشأ محاكاةً. فما أخضع معطىً لغويّاً

(49)عن ذينكم الصنفين من المتعلمين يتحدث الزجاجي إذ يقول: «فصنف منهم يتكلمونها غير عارفين بأوضاعها وأسبابها وحكمتها سوى النطق بها عادة، وآخرون أضافوا إلى النطق بها ومشاركة الأولين في اعتياد النطق بها ضرباً من العلم بها والفحص والكشف عنها»،اشتقاق أسماء الله، ص 280.

(50)ابن خلدون، المقدمة، ص 288.

(51)نفسه.

للنظـــر، ولا جرَّد منه قاعدةً، بَلْهَ أن يُعمِّمها بأصل معرفي، ويفحصها مراسياً ويُعدِّيها استنباطاً. ويكون هذا المتعلم كمن نُشِّئ على «قُلْ ولا تَقُــلْ» دون أن يعلـــم علة الأمر والنهي. فهو يعرف تقليداً أن المستثنى منصوب في تركيب مثبت من قبيل «نجح المجتهدون إلا واحداً» ويعرف عـــادةً إمكـــانَ رَفْعِ المستثنى أو نصبه في تركيب منفي مثل «ما رسب المجـــتهدون إلا واحـــدٌ/ واحداً»، ولكن هذه المعرفة لا تتجاوز « هكذا نطق القوم».

ويحتل المرتبة الثالثةَ والأخيرةَ متعلِّمٌ حافظٌ لأقاويل النحويين على اخـــتلاف مـــستوياتها المتصاعدة؛ بدْءاً بوصف الخصائص البنيوية التي تـــشكل المظهر الخارجي للعبارة اللغوية، كعمل الناسخ الحرفي(ء ن)، ومـــواطن كـــسر همـــزته أو فتحها، مروراً بالعلل المباشرة للأوصاف المقتـــرحة، وانتهاءً بتعليل العلة المباشرة[52]. متعلم من هذا الطراز حظُّه مـــن معرفة اللغة استعمالاً قليلٌ، وإن تفوَّق في حفظ منظومات النحاة وأجـــاد الفهم لأقوالهم المنثورة؛ «ولذلك تجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئِلَ في كتابة ســـطرين على أخيه... أخطأ فيه عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يُجد تأليف الكلام للملك والعبارة عن المقصود»[53].

ولاختصار العبارة نستطيع القول إن حِفْظَ متعلِّمٍ لألفية ابن مالك ولاميته مثلاً لا يُكسبه إطلاقاً القدرةَ على التواصل الشفوي والكتابـــي باللغة العربية. فكما لا تَتكوَّنُ ملكةٌ عمليَّةٌ من الكلام النظري عنها، لا تُكتـــسَب اللغـــاتُ علماً واستعمالاً بواسطة أوصافِ النحاة لها. وإذا

(52)انظر «اعتلالات النحويين» في ابن السراج، الأصول في النحو، ج 1، ص 37. و«باب في العلة وعلة العلة» في ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 173. و«باب القول في علل النحو» في الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 64.

(53)ابن خلدون، المقدمة، ص 288.

أضفنا إلى الطابع النظري للوصف اختلافَ النحاة المطرد وإن نظروا في لغة واحدة انكشف قصورُ النحو في تعليم اللغة.

أمـــا المتوخّى من تدريس القواعد بواسطة اللغة ذاتها فينحصر في الأهداف التالية:

أ) التعجـــيل باكتـــساب القدرة على التواصل باللغة الثانية التواصلَ الخالي أولاً من هفوات القول المانعة التي تَمْنَحُ صفةَ العُجمة وتَمنَعُ صفةَ الفصاحة، وثانياً من آفات الكلام التي إنْ كثُرَت انتفت معها صفةُ البلاغة، فترسَّخت بها صفةُ العَيِّ والفَهاهَة.

ب) الجمـــع بـــين مهارة استعمال اللغة الاستعمالَ السليمَ وبين العلم بقـــواعدها التي بها يكون تركيبُ العبارة وتحليلُها ويكون التمييزُ بين سليم البناء ومختلّه، صحيح الدلالة وفاسدها.

ج) الاطمئـــنانُ إلى الملكـــة اللغوية الثانية المكتسبة مُؤخَّراً رغم حداثة تكـــوُّنها بجانب الملكة اللغوية الأولى. وهذا الاطمئنان يُساعدُ على التفكير بواسطة اللغة الثانية، ويُمكّنُ من صياغَة الأفكار بمنطقها الداخلـــي، وإجـــادة العبارة عنها. وعندئذ يتزايدُ حذْقُ المهارات اللغـــوية، وفي المقابـــل يتناقصُ تأثيرُ الحواجز النفسية الناتجة عن الشعور بالنقص المعرفي إزاءَ أهل اللغة الأصليين.

اتّضح في مسألة تدريس القواعد ارتكازُنا على مبدأ «من اللغة إلى قـــواعدها»، وهـــو بـــديل التقليد المستند إلى عادة «من تلقين قواعد النحويين إلى اكتساب اللغة». ولسنا في حاجة إلى إثبات ورود المنطلق الأول لاقتـــرابه الشديد من الاكتساب الطبيعي، ونُبُوِّ العادة المتبعة إلى اليوم بسبب طابعها الاصطناعي. إذ يعنينا الآن كيف يمكن تطبيق المبدأ المذكـــور؛ بحـــيث ينتهي تدريسُ اللغة باكتساب قواعدها المبرمجة في دروس المنهاج اللغوي.

أشـــرنا في مستهل هذا المبحث إلى الاقتصار في هذا الموضع على القواعد التركيبية. وهذه بالقسمة الأولى نوعان:

أ) قواعدُ «تركيب الجملة»؛ باعتبارها وحدةً لغويةً تنحلُّ مباشرةً إلى مركبات قابلة لأن تنحلَّ بدورها إلى مفردات دالة.

ب) قواعد «تركيبِ الخطاب»؛ بوصفه وحدةً لغوية تنحلُّ مباشرةً إلى جملتين على الأقل. وبالنظر إلى التركيب المزدوج للخطاب يلزم أن يتأخَّر في التدريس عن قواعد الجملة.

قـــواعدُ تركيب الجملة في العربية من اللغات التوليفية تتفرَّع، تبعاً لنظـــرية اللسانيات النسبية، إلى أربعة أضرب متوالية، كلُّ ضربٍ يُطبَّقُ في مرحلة من المراحل التي يمرُّ بها تكوينُ الجملة. وبما أنَّ مستعملَ اللغة يتلقى الجملة وهي تامَّةُ التكوين وجب أن يكون التفصيلُ الآتي للقواعد التـــركيبية إجـــرائياً؛ إذ يـــتعذَّرُ أن يُبرمَجَ في درسٍ قواعدُ مرحلة دون غيرها. أما قيمةُ هذا التفصيل فتظهر في التدريس حيث تنكشف مفاصلُ القواعد التركيبية، ويظهر بوضوح تتابعُ عملِها، وهو ما يحتاجُه مدرِّسُ اللغة وطالبُها.

1.3.3. قواعدُ مقوليَّةٌ وبِنيَة مكونيَّة

القواعدُ المقولية هي ما تألَّف بالعلاقة «±» من العناصر الكونية الـــثلاثة: الجوهـــر (ج)، والحـــدث (ح)، والزمان (ز)، في الدوال الـــــثلاثة التالــــية؛ [±ح±ز]، [±ج±ح]، [±ج±ز]. بحـــــيث يتولَّدُ بالضرورة المنطقية عن كلِّ دالة أربعةُ احتمالات ممكنة نظرياً. فتُنـــتِجُ الدَّالَّـــةُ الأولى على سبيل التمثيل ما يليها من الاحتمالات [±ح±ز] ← (+ح+ز)، (+ح−ز)، (−ح+ز)، (−ح−ز). وكذلك الأمر في الباقي.

وكــلُّ احتمال نظري من الاثْنا عَشَرَ صادفَ واقعاً كونياً وواقعاً لغوياً شكّلت تركيبتُه الدلالية «مقولةً مركبةً»[54]، وما لم يُوافِقْهما فهو ممكنٌ نظرياً مُهْمَلٌ مراسياً.

فالاحتمال الأول المتولّد عن الدالة الأولى في مثالنا السابق يُصادف بتـــركيبته الدلالـــية (+ح+ز) مقولةَ الفعل التامّ الذي ميّزه النحاة قديماً بخاصـــية اقتران الحدث (+ح) بالزمان (+ز). والاحتمال الثاني يوافق بتـــركيبته الدلالـــية (+ح−ز)، مقولة المصدر المتقوِّم من الحدث (+ح) والتجرُّد من الزمان (−ز)، كما تُصادف التركيبةُ (−ح+ز) مقولةَ الفعل الناقص المتكوِّن من التجرُّد من الحدث (−ح) ووجود الزمان (+ز). أما التـــركيبةُ الأخيرةُ (−ح−ز) التي تميِّزُ باقتران ما ليس بحدث بما ليس بـــزمان فإنها تُمثِّل الاحتمال الممكن منطقياً المنتفي واقعياً لانتفاء الشيء المؤلَّف من عدم العناصر الكونية.

وباتِّباع هذا النهج يتأتى حصرُ عددِ المقولات المركبة في العربية وفي كـــلِّ اللغات البشرية[55]، وتحديدُ كلِّ مقولة بتركيبتها الدلالية التي تُميِّزُها عن غيرها، وعندئذ تكون المفردات اللغوية غيرُ المتناهية قـــد انتظمتْ في بضع مقولاتٍ مركبة. وبانتظام مئات الآلاف من المداخل في بضع مقولات يتحدَّدُ سلوكُ كُلِّ مفردةٍ في البنية المكونية للجملة.

---

(54) يصدق مصطلح المقولة المركبة على المثال الذي يجمع في ذاته خصائصَ عدد متـــناه أو غـــير متناه من المداخل المعجمية، وهو يكاد يرادف الكلم في نحو سيبويه، والمقولات المعجمية في نحو شومسكي.

(55) المقـــولات المركبة في نحو العربية التوليفي ستّة أساسية، فضلاً عن الخوالف والأدوات. وهي: 1) الاسم التام [+ج − ز]، 2) الاسم الناقص [−ج +ز]، 3) الفعل التام [+ح + ز]، 4) الفعل الناقص [−ح + ز]، 5) المصدر [+ح − ز]، 6) الصفة [+ج +ح].

والجملـــة في العربية وغيرها من اللغات البشرية تتكوَّن من أربعة عناصـــر؛ اثنان نوويان لا تقوم جملةٌ بدونهما، وهما المسند (م)، والمسند إليه (مَ)، والآخران هامشيان يمكن الاستغناءُ عنهما معاً أو عن أحدهما، وهما الصدر (صد) والفضلة (فض). يمكن التعبير عن الجملة بعناصرها الأربعة التي تُكوِّنها دفعةً واحدة على النحو التالي.

(8) ج ← {± صد (م.مَ) ± فض}.

اتَّـضح أنَّ للمقـــولات المركية دورَ التنظيم؛ إذ بفضلها تَتجمَّعُ المداخل المعجمية غيرُ المتناهية في بضع وحدات، وتزيدُ عليه بالترخيص للمـــدخل بتعويض العنصر المناسب في البنية المكونية، كما سينكشف حالاً. واعتباراً لهذين الدورين تعيَّن للمقولات موقعُ الوسط بين المعجم والبنية المكونية، كما تُعبِّر الصيغةُ التالية.

(9) مداخل معجمية ← مقولات مركية ← بنية مكونية.

تدلُّ الصيغة أعلاه على أن كل مدخل معجمي فهو واجبُ الانتماء إلى إحـــدى المقولات الثمانية الأساسية والتكميلية، كما حُصِرَت في الطـــرة (56). وأنَّ كلَّ مقولة فهي متميزة أولاً بتركيبتها الدلالية الجامعة لمفرداتها، وثانياً بسلوكها الخاص داخل البنية المكونية للجملة.

ولتوضيح المقصود بسلوك المقولة وجدنا الفعل التامَّ [+ح+ز] يُعوِّضُ (م) في البنـــية المكونـــية {±صد (م.مَ) ±فض}. والفعلَ الناقصَ [−ح+ز] يُعـــوِّضُ (صـــد). والمـــصدر [+ح−ز] كالصفة [+ج+ح] يعوضان كلَّ العناصـــر إلا (صد). والاسم التام [+ج−ز] يعوض عنصرَيْ (مَ) و(فض)، ومـــثله الاســـم الناقص [−ج+ز] مع مَيْلٍ إلى (فض). أما الخوالفُ[56]،

(56) الخوالفُ: مجموعة محصورة من المفردات المتميزة باطراد قيامها مقامَ غيرها من المفـــردات المنتمـــية إلى إحـــدى المقولات المركية الأساسية. وهي تشمل: 1) الـــضمير، 2) الإشارة، 3) الموصول، 4) المبهم، 5) اسم الفعل، 6) فعلا المدح والذم. الأربعة الأولى تنوب باطراد عن مفردة منتمية إلى مقولة الاسم التام. أما الخامسة والسادسة فتنوبان عن مداخل تنتمي إلى مقولة الفعل.

فلكُلٍّ منها سلوكُ ما نابت عنه، بينما الأدوات[57] يُعوِّضُ بعضُها عنصرَ الصدر (صد) إذا كان دالاً على معنى عارضٍ لنواة الجملة.

ويكـــون الهـــدَفُ من دراسة القواعد في هذه المرحلة من تكوين الجملة، ومن مختلف التدريبات محصوراً في تثبيت الخلاصات التالية:

- انـــتظامُ المـــداخل المعجمية غير المتناهية في ستِّ مقولات أساسية ومقولتين تكميليتين.
- ائتلافُ البنية المكونية للجملة من العناصر{± صد (م.مَ) ± فض}.
- انفـــرادُ كـــلِّ مقولةٍ بتركيبتها الدلالية وبسلوكها البنيوي داخل الجملة.

2.3.3. قواعد إعرابية

قـــواعدُ الإعـــراب؛ يختصُّ باستعمالها تركيبُ اللغات التوليفية؛ كالعـــربية واليابانية ونحوِهما الكثير، وهي مسخَّرةٌ لتوليدِ العلامات التي تلتـــصقُ بمكونات الجملة في هذا النمط اللغوي للإعراب عن العوارض الـــتي تطـــرأ عليها بسبب التركيب. وقواعد الإعراب بالقسمة الأولى نوعان: عوامل وتواسخ.

(أ) العامـــل يصدق في هذا الطور من إنشاء الجملة على ما أثَّر حالةً تـــركيبية يـــستلمُها مكـــوِّنٌ أو أكثرُ من مكوِّنٍ في الجملة. وهو منحصرٌ في العلاقتين التاليتين:

---

(57)الأدوات تتميـــز عـــن الخوالف بكونها لا تخلُف شيئاً منتمياً إلى مقولة ولا تُعوِّضه. ولا حظَّ لها في التركيبة الدلالية المقوِّمة للمقولات المركية الأساسية أو ما ينوب عنها من الخوالف. والأدواتَ عددٌ محصورٌ من المداخل المعجمية المتنوعة باعتبار دلالتها إلى: 1) أدوات دالة على علاقة مثل (إلاّ، أو، و، ف، ثم، لو، إنْ.. (2) أدوات دالة على معنى عارض، مثل (ال، سوف، هل، إنَّ، قد، لم، إلى..).

- علاقةُ الإسناد «ع» التي بواسطتها ينتظمُ المتساندان في نواة الجملة (م ع مَ)، وتعمل فيهما حالةَ الرفع. والعلامةُ المعربة في العربية عن هـــذه الحالة الضمّةُ الظاهرةُ على المعرَب وضعاً وموضعاً، كما في بعـــض الجمل (9)، أو المقدرةُ على المبنيِّ وضعاً المعربِ موضعاً في نحو الجمل (10).

(9) تَفْرَحُ الْفائِزَةُ. الْعِلْمُ نافِعٌ. هُدى تَنْسَى. الْقاضِي الْمُهْتَدِي.

(10) نِعْمَ الَّذِي غَفَرَ. بِئْسَ مَنْ كَفَرَ. هَؤُلاءِ يَنْصِتْنَ. أَنْتُنَّ اقْرَأْنَ.

أمـــا تشخيص علاقةِ الإسناد «ع» فتكون في مثل العربية بواسطة مطابقة أحد المتساندَيْن للآخر، كما يظهر من ملاحظة الأمثلة السابقة. وباطّـــراد المطابقة بين المتساندين، واطّرادِ ظهور الضمة عليهما يحصل اكتسابُ علاقة الإسناد.

- علاقـــة الإفضال «ﻛ»، هي التي تُركّبُ فَضْلاتِ الجملة إلى نواتها {(م ع مَ) ﻛ فض}، وتعمل في المفردات التي تُعوِّضُ عنصرَ الفضلة «فـــض» حالـــةَ النصب الْمُعْرَب عنها في العربية بواسطة الفتحة. ويكـــون اكتسابُ علاقة الإفضال «ﻛ» التركيبية مقترناً بعلامة الفتحة وإمكان انتفاء المطابقة بين بعض فضلات الجملة ومكوناتها النووية. كما يظهر من خلال الأمثلة التالية:

(11) تَرْقُصُ الْفائِزَةُ فَرَحاً. تَشْرَبُ الطِّفْلَةُ عَصِيراً. يَـــضْحَكُ الوَلَدُ ضَحْكَةً.

(12) ﴿هَذَا بَعْلِي شَيْخاً﴾. ﴿وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً﴾. صـــامَتْ هِـــنْدٌ أُسْبوعاً.

وتُؤكّد مختلفُ التدريبات اكتسابَ علاقتيْ الإسناد «ع» والإفضال «ﻛ» مع العلامتين المعربتين عن عملهما، كأن يُطلب إدراج «ع»، و«ﻛ»

بين مكونات الجمل (13) الآتية مع تحريك كلِّ مكوِّنٍ بالعلامة المعربة عن حالته التركيبية. كما في المثال التوضيحي:

(13) تَغْتسِلُ...... الطِّفْلَةُ...... صَباحاً ← تَغْتسِلُ ع الطِّفْلَةُ ة صَبَاحاً.

النَّجَّار...... يَنْشر...... الْخَشَبَة.

تُسافر...... التَّاجِرَة...... مَسَاء.

يَسير...... الضَّرير...... وَالرَّصيف.

الْخَابِيَة...... تَرْشَح...... ماء.

تَعُود...... الْحاجَّة...... اسْتِيَاء.

يَصْرُخ...... الرَّجُل...... اسْتِعْداء.

(ii) الناسخ؛ وهو المؤثِّرُ الذي يُحدثُ علامةً طارئة لإزالة علامة الإعراب الأصلي وإبطالها. والإعرابُ الأصلي إمَّا رفْعٌ تعمله علاقةُ الإسناد وعلامتُه الضمةُ، وإمّا نصبٌ تعمله علاقةُ الإفضال وعلامتُه الفتحةُ. وعليه وجب انقسامُ الناسخ باعتبار المنسوخ إلى نوعين: أحدُهما ناسخُ الفتحة علامةِ النصب، والآخرُ ناسخُ الضمة علامةِ الرفع.

- نواسخُ الفتحة محصورٌ في حروف الجر، مثل (في، عن، على، إلى، من..)، وهذه النواسخ مختصة بالدخول على مكوِّن فضلي لتزيلَ فتحتَهُ المعربةَ عن حالة النصب بإحداث حرف الجر للكسرة التي تُزيلُ علامةَ الحالة، كما في المثال (14 أ)، من غير أن يُبْطِلَ الجارُّ الحالةَ ذاتَها، بدليل عودة علامتِها المزالة إلى الظهور في العطف على محلِّ المركب الحرفي المتألِّف من الناسخ والمنسوخ، كما يظهر في نحو (14 ب).

(14) (أ) يَدْخُلُ ع الْغُزاةُ ة الْعَاصِمَةَ ← يدخلُ ع الغزاةُ ة إلى العَاصِمَةِ.

(ب) يَخْرُجُ ع الْغُزاةُ ق من العاصمةِ وأرْبَاضَها.

- نواسخُ الضمَّة علامة حالة الرفع، باعتبار مقولة المنسوخ، صنفان: نواسخُ ضمَّةِ الفعلِ المضارع خاصَّةً. نواسخُ ضمة الأسماء كافَّةً.

أولاً: نواسخ ضمة الفعل المضارع تتفرَّع، باعتبار مقولتها، إلى «نواسخ معجمية»، وهي أدواتٌ مختصَّةٌ بالدخول على المضارع فتُبطِلُ ضمَّته إما بإحداث سكونٍ مثل {لَمْ، إنْ، لَمَّا، لا، ل}، وإمَّا بجلب فتحةٍ مثل {أنْ، لَنْ، كَيْ، ل}. وإلى «نواسخ سياقية»؛ وهي ليست مداخلَ معجمية كالأدوات السابقة، وإنما هي «معانٍ ردافيَّة» تنضمُّ إلى التركيب التام، فيُعرَبُ عنها إما بالفتح الناسخ لضمَّة المضارع إذا ورد في سياق الفتح، كما في نحو العبارتين (15)، وإما بالسكون الناسخ لضمة إعرابه إن جاء في سياق الجزم، كما في مثل العبارتين (16).

(15) (أ) لا تُراهِنْ على عَدوٍّ فَيَضيعَ الوطنُ. (ب). ليس لديكم علمٌ فَيَنْهَضَ المجتمعُ.

(16) (أ) مَنْ شيخُكم أُصاحِبْهُ.

(ب). ليت كتابَك مفيدٌ أقتنِ منه نُسختين.

وبالتدريبات المناسبة يتأكَّد الأثر الذي يُحدثه اقترانُ نواسخ المضارع بإعرابه، كأن يُطلب نَسْخُ ضمَّة المضارع بإدخالِ أحد هذه النواسخ عليه {لَمْ، إنْ، لَمَّا، لا، أنْ، لَنْ، كَيْ، ل} كما في المثالين:

(17) سيَرْحَلُ الضَّيْفُ غَداً ← لَنْ يَرْحَلَ الضَّيْفُ غَداً.

سَوْفَ يُسَافِرُ الْوَزِيرُ اسْتِقْبالاً ← لِيُسَافِرْ الْوَزِيرُ حالاً.

ثانياً: نواسخُ ضمَّة الأسماء؛ وهذه تتقسم مقولياً إلى قسمين: أ) «نواسخ تداولية»، ب) «نواسخ مركبية».

- النواسخ التداولية؛ وهي «أغراض خطابية» يظهر أثرُها عند «انقطاع العمــل»[58]. وعندئذ لا تنتقل علامةُ الإعراب الأصلي من مكوِّن إلى آخَرَ مرتبطٍ به عاملياً، كما في «التبعية» وفي «التسريب»[59]. وبانقطـاع العمــل لا تظهر علامةُ المتبوع على تابعه، ولا علامةُ «النَّسيب»[60] علـى «المبتدأ»[61]. وينكشف ذلك بوضوح من خلال المقارنة في التبعية بين اتصال الإعراب في مثل الجمل (18 أ) وانقطاعه في نظائرها(18 ب).

(18) (أ) نحن الْبَشَرُ خُلِقْنَا مِنْ عَجَلٍ.

---

(58)الانقطاع في نحو سيبويه مصطلح عاملي يستعمله في مقابل الاتصال، وذلك لتفسير ما يكون من امتدد الإعراب من مكون إلى آخر فيكون الاتصال أو عـدم امتداده فيكون الانقطاع. ويحصل الانقطاع في التبعية بظهور الفتحة علـى الـتابع بدل ضمَّة متبوعه. أما في التسريب فيكون الانقطاع بظهور الـضمة على المبتدأ بدل فتحة نسيبه. كما هو موضَّحٌ بالأمثلة. وفي مفصل الزمخـشري وفي أعمال غيره من النحويين والأصوليين فللمصطلحين مفهوم دلالي، إذ يُستعمل الأول لوصف خاصٍّ بالانتماء إلى عامٍّ، كما في الاستثناء من الجنس، ويستعمل الثاني لوصفه بعدم الانتماء في الاستثناء من غير الجنس. وقـد سبق أن أبطلنا التصور الثاني، انظر القسم الثالث من كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربـي القديم.

(59)يـدل مـصطلح التسريب في نحو العربية التوليفي على انتقال الإعراب من النـسيب الذي يُعوِّض عنصراً نووياً أو فضلةً إلى المبتدأ الذي يُعوض عنصرَ الفضلة.

(60)يدل مصطلح النسيب في نحو العربية التوليفي على ضمير الربط الذي يربط المبتدأ بالجملة أو على الاسم الظاهر المضاف إلى ضمير الربط.

(61)المبـتدأ في نفـس الـنحو يـصدق على المركب الاسمي الذي يحتلُّ عنصر الـصدر(صد) في البنية الإعرابية[±صد(م ع مَ) ۞ فض]، ويرتبط بالجملة بواسـطة نـسيبه الـذي يُعوِّض عنصراً نووياً أو فضلة. وعنه يرث علامة الإعراب التي تظهر عليه في حالة الاتصال أو يظهر غيرُها في حالة الانقطاع. وللمبتدأ بهذا المعنى وظيفة التنبيه كما في كتاب سيبويه وبرهان الزملكاني.

سادَ أناسٌ أشرارٌ.

ما رَسَبَ الطّلابُ إلاّ كَسُولُهُم.

(ب) نحن العَرَبَ أشدُّ الأقوامِ فُرْقَةً.

انقرض العلماءُ الأخيارَ.

ما عادَ الْحُجَّاجُ إلاّ أمينَهُم.

ويتــردَّد الانقطـــاعُ والاتصالُ في التسريب أيضاً، حيث يكون إعراب المبتدأ متصلاً بإعراب نسيبه في نحو (19 أ)، ومنقطعاً عنه في مثل (19 ب).

(19) (أ) ﴿والسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ﴾.

العربيةُ أهلُها مقصِّرونَ.

الرُّؤَساءُ يجتمع مُمَثِّلوهُم غَداً.

(ب) ﴿وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَاهُمْ﴾.

﴿والشُّعَرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ﴾.

الشعراءُ يحفظ الرواةُ أشعارَهم.

ويحسن أنْ نسجِّل هنا الخلاصات التي ينبغي الاهتداءُ إليها من خـــلال تدقيق الملاحظة في أمثلة (18، 19). أوَّلُها اشتراكُ التسريب والتبعية في خاصية انتقالِ علامةِ الإعراب من مكوِّنٍ إلى آخرَ مرتبطٍ بـــه عاملياً، لأنه ليس للثاني وجهٌ لاستلام العلامة من عاملها. ثانيها انـــتقال الإعـــراب في التبعية يكون من اليمين إلى اليسار؛ أي من المتبوع إلى تابعه الواقع بعده. بينما في التسريـب يكون من اليسار إلى اليمين؛ أي من النسيـب إلى المبتدأ الواقعِ قبلَه. ثالثُها اتِّحادُ المترابطين عاملـــياً في حال الاتصال، إذ تظهر عليهما نفسُ العلامة أو تُقدَّر، كمـــا في الجمل (أ). رابعُها اختلافهما في حال الانقطاع، إلا أنه في التبعـــية يكون الانقطاعُ من ضمَّةِ المتبوع إلى فتحة التابع، بينما في

التـــسريـب يكون من فتحة النسيب إلى ضمة المبتدأ، كما هو ظاهر في الأمثلة (ب).

وهـــذا الوصـــف لا يُلقّـــنُ للطالب الذي يرغب في معرفة اللغة والتمـــرُّن على التواصل بها، وإنما يُحمَلُ على الوصول إليه بالإكثار من الشواهد الدالة عليها. وبالتدريبات المناسبة لتأكّيد مستخلصاته.

- النواســـخ المركبية؛ وهي لواحق تدخل على الجملة التامّة التكوين لـــتُعوِّضَ عنـــصرَ الصدر (صد) في البنية المكونية. وهذه النواسخ باعتبار مقولتِها ومنسوخِها ثلاثةُ أصناف:

أولاً: نواسخ حرفية؛ تضم الأدوات {إنّ، أنّ، كأنّ، لكنّ، ليتَ، لعَـــلَّ} التي تختصُّ تركيـباً بالاقتران بمركبات وسمية، وإعرابياً بإحداث فتحة لإزالة ضمة الاسم الذي يعوِّضُ في البنيةِ المكونية عنصرَ المسند إليه (م)، كما يُلاحظُ عند المقارنة بين الجمل (أ) والجمل (ب) في المجموعة التالية.

(20) (أ) الكُفْرُ ظُلْمٌ.
الوجْهُ بَدْرٌ.
النّاسُ مُتَشاكِسُونَ.
السَّاعةُ آتيَةٌ.
(ب) إنَّ الكُفْرَ ظُلْمٌ.
كَأَنَّ الوجْهَ بَدْرٌ.
لَيْتَ الناسَ مُتوافِقُونَ.
لَعَلَّ السَّاعةَ قَرِيـبٌ.

ثانـــياً: نواســـخ فعلية؛ تنحصر في الأفعال الناقصة التي من أهمها؛ {كـــانَ، صـــارَ، بَاتَ، أصبَحَ، أضْحَى، ظَلَّ، أمْسَى، لَيْسَ، مَا زالَ}. وتتميزُ هذه الأفعال بإحداث الفتحة لإزالة ضمَّةِ الاسم الذي يُعوِّضُ في

البنـــية المكونية عنصرَ المسند(م). كما يظهر من المقارنة بين الجملة قبل دخـــول ناسخ فعليٍّ عليها وبعد أن دخل أحدُها في مثل الجملة (21) التالية.

(21) الجـــوُّ معتدلٌ ← الْجَوُّ {كانَ، صارَ، بَاتَ، أصبَحَ، ظَلَّ، أمْسَى، لَيْسَ، مَا زالَ} مُعْتَدلاً.

ثالـــثاً: نواسخ جُمْلِيَّةٌ؛ وهي مركَّباتٌ يدخل في تكوينها أحدُ الأفعـــال الذهنية؛ {عَلِمَ، وَجَدَ، رَأى، ظَنَّ، حَسِبَ، خَالَ، زَعَمَ}، ويُعوِّضُ المركَّبُ الناسخُ (صد) في البنية [± صد (م ع مَ) ة ± فض]، فـــيُحدث فتحـــتين لإزالة ضَمَّتَيْ الاسمين اللَّذَيْن يُعوِّضان العنصرين (م، مَ) في نـــواة الجملـــة. وهو ما يظهر من مقارنة إعراب الاسمين المتـــساندين قـــبل دخـــول الناســـخ الجملي وبعد دخوله في المثال الموالي:

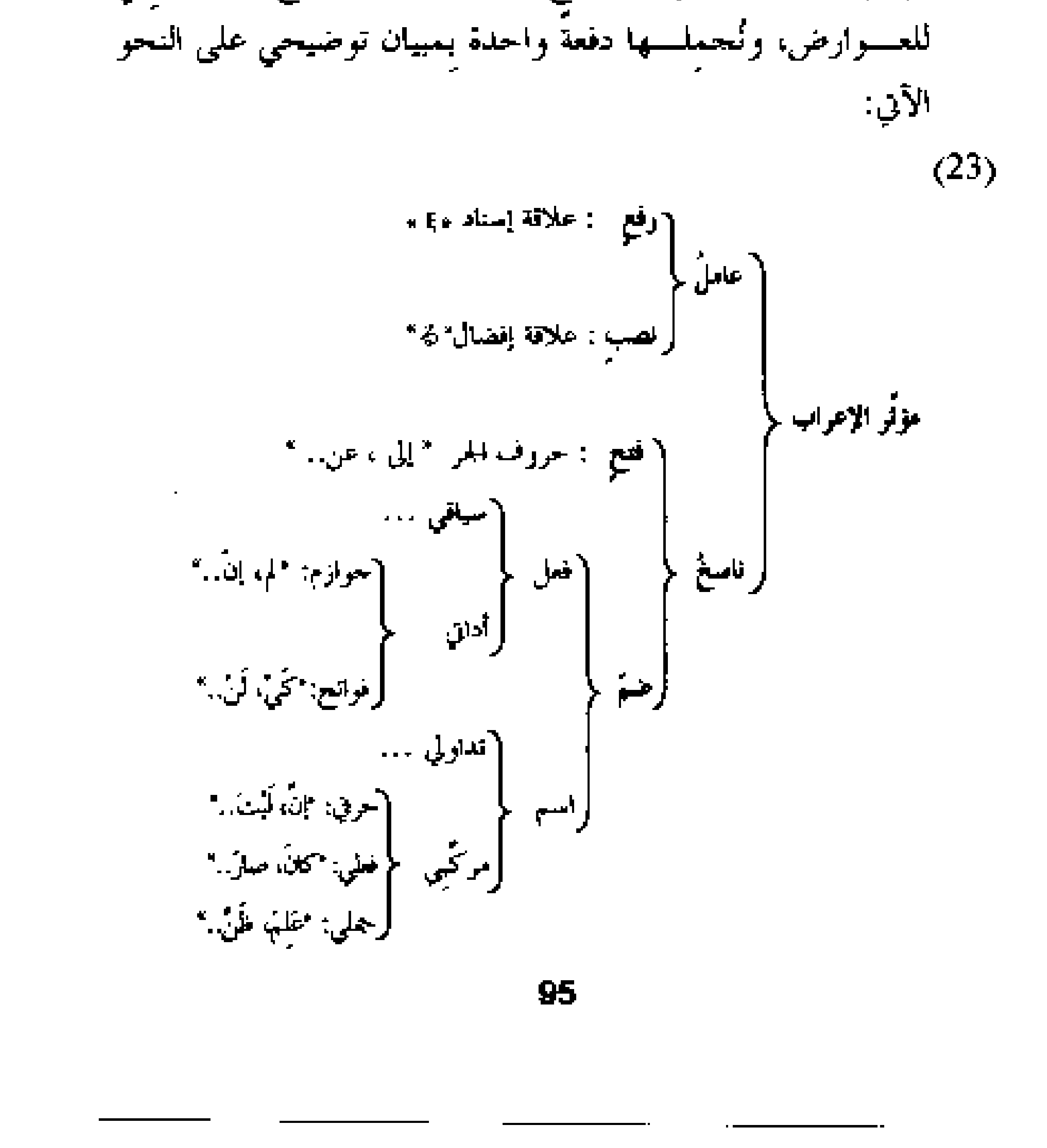
(22) الْقِطَـــارُ سَرِيعٌ ← الْمُسافِرُ يَحْسَبُ {يَظُنُّ، يَجِدُ، يَخالُ، يَزْعُمُ، يَرَى} الْقِطَارَ سَرِيعاً.

وينبغي أن ينتهي درسُ القواعد في المرحلة الثانية من تكوين الجملة باستخلاص أنَّ قواعد الإعراب إما عاملٌ وإمَّا ناسخٌ.

- العامـــل إمـــا علاقةُ إسناد تربط المتساندين (م ع مَ) وتعمل فيهما حالـــةَ الـــرفع، وإمـــا علاقة إفضال تُركِّبُ نواة الجملة بفضلاتها (م ع مَ) ة ± فـــض]، وتعمـــل في الفضلات حالةَ النصب. وليس بينهما عامل ثالثٌ.
- الناســـخ باعتبار علامة الإعراب التي يُبطلُها نوعان: ناسخٌ يُبطِلُ الفـــتحةَ علامـــةَ النصب، وذلك بإحداثه للكسرة، وناسخ يُزيلُ الـــضَّمَّةَ علامـــةَ الـــرفع بإحداث بعضه للفتحة وغيره للسكون. وناسخ الضمة يتفرَّعُ باعتبار المنسوخ إلى صنفين:

- ناســـخٌ للضمة علامةِ رَفْعِ الفعل المضارع؛ وهو، باعتبار مقولته، نواســـخُ اقتــرانيةٌ تــضم أدواتٍ تَجزمُ المضارع وأخرى تُفتَحُه. ونواسخ سياقية منه الجازم ومنه الفاتح.
- ناســـخُ الــضمة علامةِ رَفْعِ الاسم؛ وهو باعتبار مقولته وسلوك منــسوخه في البنية المكونية ثلاثةُ أضرُب: 1) ناسخ حرفي يُحدثُ الفـــتحة لإبطال ضمة الاسم الذي يُعوِّض عنصر (مَ). 2) ناسخ فعلـــي يُبطِل بالفتحة ضَمَّةَ ما عوَّضَ عنصرَ المسند (م). 3) ناسخٌ جملـــي يُحدث فتحتين لنسخ ضمَّتَيْ ما عوَّضَ العنصرين النوويين (م. مَ). تلك العوامل والنواسخ نجمعها تحت مصطلح المفسِّر العِلّيّ للعـــوارض، ونُجمِلـــها دفعةً واحدة بِمبيان توضيحي على النحو الآتي:

(23)



3.3.3. قواعد وظيفية

القـــواعدُ الوظيفية يكون إجراؤها بعد قواعد الإعراب من أجل التألـــيف الوظيفـــي بين مكونات البنية الإعرابية. وعددُ هذه القواعد تُؤسّسُها خمسُ علاقات دلالية وهي:

- علاقـــة العلية «ɯ» يُوظِّفُها الفعلُ[62] القاصر[63] أو مشتقاتُه[64]، وتكـــون عاملةً لوظيفة المفعول (مف) في الموضوع الذي ينتقيه[65] الفعلُ بدلالته المعجمية. كما في الأمثلة (24) الموالية:

(24) (أ) يَحْتَضِرُ ɯ المريضُمف.
الجدارُمف ɯ سَقَطَ.
انْهَزَمَ ɯالفريقُمف.
المُصْلِحُمف ɯيُقْتَلُ.
(ب) الإنسانُمف ɯ هالكٌ.
السفينةُمف ɯ غارقةٌ.
الكتابُمف ɯمَدْرُوسٌ.

---

(62) الفعـــل حدث يتطلّعُ إلى موضوعين مرافقين؛ أحدهما يكون سبباً في خروج الحـــدث مـــن العدم إلى الوجود، والآخر يكون شاهداً على تحققه الفعلي. وللفعل في نحو العربية تصنيفاتٌ ثلاثة بثلاثة اعتبارات. فيُصنَّفُ باعتبار عنصر الـــزمان إلى مستقبل، وحاضر، وماض. وباعتبار عنصر الحدث إلى قاصر، ولازم، ومتعدٍّ، ومتخطٍّ. وباعتبار الصيغة الصرفية إلى ماضٍ ومضارعٍ، وأمر.

(63) الفعـــل القاصر (فق) حدث يتطلع كغيره إلى الموضوعين المرافقين، لكنه لا يَمْثُلُ معه إلا الموضوعُ الذي يكون شاهداً على تحقق الحدث. ويتميّز بانتقاء علاقة العلية «ɯ».

(64) العلاقةُ الدلاليةُ التي ينتقيها الفعلُ بمقولته الفرعية ينتقيها المشتقُّ منه، لكنَّها مع الفعـــل تعمل الوظيفة النحوية، ومع المشتق منه تعمل صفة الوظيفة. كصفة الفاعل (صفا)، وصفة الفاعل به (صفابه)، وصفة المفعول (صمف).

(65) للفعـــل انـــتقاءان؛ إذ ينتقـــي بمقولته الفرعية علاقة دلالية، وينتقي بدلالته المعجمية الموضوعين المرافقين.

البابُ مف لا مُتَفَتِّحٌ.

- علاقـــة الســـببلية «⊇» يتقيها الفعل اللازم[66] ومشتقاته، وتكونُ عاملةً وظيفةَ الفاعلِ به (فابه) في الموضوع الذي يتقيه نفسُ الفعل بدلالته المعجمية، كما تُشخِّصُه الأمثلة (25) الموالية:

(25) (أ) يَهْرُبُ ⊇ اللِّصُّ فابه.

النُّحسُ فابه ⊇ اغتَسَلَ.

انْطَلَقَ ⊇ الْمُتَسابِقونَ فابه.

(ب) اللِّصُّ مفابه ⊇ هارِبٌ.

أَمُعْتَمِرٌ ⊇ المسافِرُ مفابه؟

الطُّلّابُ مفابه ⊇ مُستَعِدُّونَ.

- علاقـــة الســـببية «⊂» يتقيها الفعل المتعدي[67] أو ما اشتُقَّ منه، فتجمعه بالموضوع المرافق الذي يكون سبباً في حدوثه، فتعمل فيه وظـــيفةَ الفاعـــل (فا). وقد تبيَّنَ أن الفعل المتعدي يتميَّز بمقولته الفرعية هذه بانتقاء علاقَتَيْ السببية والعلية العاملتين تباعاً لوظيفتَيْ الفاعل (فا) والمفعول (مف)، كما يُلاحظ في المثال (26) الموالي:

---

(66) الفعـــل اللازم (فل) يتطلَّع ككلٍّ حدث إلى الموضوعين المرافقين ويمثل معه موضـــوعٌ واحدٌ، يكون في آن واحد سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود وشاهداً على تحقق الحدث. ويتميز أيضاً بانتقائه لعلاقة السببلية «⊇». وقد سبق الجرجاني أن أفرد الفعل اللازم بما ذكرنا من خاصية الجمع بين السببية والشهادة بقوله: «وقد يُتصوَّرُ في الشيء الواحد أن تُثبته من الجهتين جمـــيعاً، وذلك في كلِّ فعلٍ دلَّ على معنىً يفعله الإنسانُ في نفسه نحو (قامَ، وقعـــد)، إذا قلـــت قام زيدٌ» للمزيد من التوضيح انظر ص 340 من كتاب الجرجاني أسرار البلاغة.

(67) الفعـــل المـــتعدي (فم) حدث يمثل معه الموضوعان المرافقان، بحيث يكون أحدهما سبباً والآخرُ شاهداً، تجمعه بالأول علاقة السببية«⊂». وبالثاني علاقة العلية «⊃».. فتميَّز مقولياً عن غيره بانتقاء تينكم العلاقتين.

(26) (أ) المُحسنُفا ⊃ أطْعَمَ ω مسكيناًمف.

(ب) أ مسكيناًمف ω مُطْعِمٌ ⊃ المُحسنُمفا.

ومع أصناف الأفعال الثلاثة يوجد رابعٌ وهو صنفُ الفعل المتخطي (فــخ)، المتميّز بكونه حدثاً مشحوناً دلالياً؛ إذ يتضمَّنُ معنى فعلٍ آخر، كتــضمّن الأفعــال؛ (أَعْطَى، سَلَبَ، مَنَعَ)، هذا التوالي لمعاني؛ (أَخَذَ، تَجَــرَّدَ، انْقَــادَ). وهذا الشحن الدلالي يتطلّع الفعل المتخطي إلى ثلاثة موضــوعات مرافقة، وينتقي للانتظام بها ثلاثَ علاقاتٍ دلالية؛ السببية «⊃» والسلبية «⊇» والعلية «ω»، كما يظهر من التمثيل الموالي:

(27) (أ) ليلىفا ⊃ أعطَتْ ⊇ الزَوْجَ فابه ω إرثَهامف.

(ب) المُتَسلِّطُفا ⊃ مَانِعٌ ⊇ النّاسَمفابه ω حَقَّهُممف.

- علاقة اللزوم «φ» تختلف عن العلاقات الثلاثة التي مضت بعَمَلها في الفــضلات خاصة لوظائف نحوية تكبيلية، وباستنكاف الفعل عــن انــتقائها، وبافتقارها إلى شرطٍ تكميلي يتوفّرُ في معمولها. والوظائــف النحوية الأكبال[68] التي تعملُها علاقة اللزوم الدلاليةُ تسعٌ هي:

- وظــيفةُ الحالية (حا) تعملها علاقة اللزوم الدلاليةُ «φ» في مدخل معجمــي ينتمــي إلى مقــولة الــصفة، ويُعوِّضُ عنصر الفضلة (فض)، كما في المثالين (28) المواليين:

(28) خَلَقَ ω الإنسانُمف φ ضعيفاًحا.

الفريقُ فابه ⊇ يرحَلُ φ يائساًحا.

---

(68) الوظائــف النحوية الأكبال لها دور التقيــيد لغيرها من مكونات الجملة التي تُراكبها، كما يظهر من خلال المقارنة بين الجملتين (أ) و(ب) التاليتين: (أ) صــفع المتسلّطُ المحامي. (ب) صفع المتسلّطُ المحامي متجبِّراً يومَ الجمعة أمامَ المسجد وخروجَ المصلين صفعتين استحقاقاً بالعدل.

- وظـيفة الماعية (ما) تعملها علاقةُ اللزوم «φ» في ما عوَّضَ عنصرَ (فـض) بـشرط أن يكـون «مركباً واوياً» يتألّف من واو المعية واسمها. كما في المثالين:

(29) يَسيرُ ⊇ الضَّريرُ قابه φ والرَّصيفَ ما.

هندٌ قابه ⊇ حَجَّت φ وَزوجَها ما.

- وظيفةُ الغائية (غا) تعملها «φ» في مدخل معجمي يُعوِّض (فض)، وينتمي إلى مقولة المصدر بشرط عدم ارتباطه اشتقاقياً بما معه من الفعل في نواة الجملة، كما في نحو:

(30) يعتمرُ ⊇ ناسٌ قابه φ اتَّجاراً غا.

يَفرُّ ⊇ المقاتلُ قابه φ جُبْناً غا.

- وظـيفةُ التبيين (بي) عاملُها علاقةُ اللزوم «φ» في مدخل معجمي ينتمـي إلى مقـولة الاسم التام، ويعوض عنصر الفضلة في البنية المكونية كما في الأمثلة:

(31) مُلِئَت ω الْخَابِيَةُ بين φ عطراً بي.

سالَت ω العَيْنُ بين φ دماً بي.

فاضَ ω القَدَحُ بين φ عَسَلاً بي.

- وظيفةُ التكميم (كم) تعملُها علاقةُ اللزوم الدلاليةُ «φ» في مصدرٍ مـصوغٍ صرفياً على وزن (فَعْلَة)، ومرتبطٍ اشتقاقياً بفعله المذكور معه. كما في المثالين:

(32) خَطَا ⊇ الصبيُّ قابه φ خَطْوَةً كم.

هُدى قابه ⊇ سَجَدَتْ φ سَجْدَتَيْنِ كم.

- وظـيفة التهيىء (هي) عاملُها علاقةُ اللزوم «φ»، وقابلُها مصدرٌ مصوغٌ صرفياً على وزن (فِعْلَة)، ومرتبطٌ اشتقاقياً بالفعل المذكور معه، كما في المثالين (33) المواليين:

(33) يَثِبُ ⊇ الْمُكَبَّلُقابه Φ وِثْبَةَ الْكَنْغَرمي.

الْمُخَنَّثُقابه ⊇ يَمْشِي Φ مِشْيَةَ الأُنْثىمي.

- وظيفة التكييف (كي) عاملُها علاقةُ اللزوم «Φ»، وقابلُها مصدرٌ مقـيَّدٌ بالنعت أو الإضافة، ومرتبطٌ اشتقاقياً بالفعل المذكور معه.

من أمثلته:

(34) قُصِفَت ω العاصمةُبي Φ قَصْفاً شديداًكي.

هُوَقا ⊇ يَشْرَبُ Φ شُرْبَ الْهِيمِكي.

وإذا كـان المـصدر مطلقاً من القيدين فهو تكرارٌ للفعل بصيغة المصدر، وله عندئذ دور التوكيد لفعله، كما في مثل الآيتين. ﴿وَمَهَّدْتُ لَهُ تَمْهِيداً﴾، ﴿إِذَا دُكَّتِ الأَرْضُ دَكّاً دَكّاً﴾.

- وظـيفة التزمين (مي) عاملُها علاقةُ اللزوم الدلاليةُ «Φ»، وقابلُها اسـمٌ ناقصٌ، من قبيل (نهار، قرن، ثانية، قِدَمٌ، حَداثةٌ، دَهْرٌ...)، كما في مثل العبارتين التاليتين:

(35) الضيفُقابه ⊇ حَلَّ Φ نَهاراًمي ثُمَّ رَحَلَ Φ لَيْلاًمي.

خُلِقَ ω الإنسانُبي Φقَديماًمي ونهض Φ حَديثاًمي.

- وظـيفة التمكين (مكـ) لها علاقةُ اللزوم عاملاً والاسمُ التامُّ قابلاً، مثال ذلك:

(36) تَوَجَّهَ ⊇ الضَّيْفُقابه Φ شَرْقاًمك.

الطَّيْرُقابه ⊇ حَطَّ Φ فَوْقَنامك.

ومـع مـا سُرِد من العلاقات الدلالية العاملة للوظائف النحوية الأسس والأكبال هناك علاقتان أُخريان تُؤلِّفان بين الكَلِم ولا تعملان وظيفةً نحويةً، وهما:

علاقـــة الانـــتماء «∋» تُستخدَمُ في «تركيب التقييد»[69] حيثُ يُعوِّضُ العنصران النوويان (م، مَ) في البنية المكونية [±صد(م ع مَ) ة ±فض] بمـــدخلين وَسْـــمِيَّيْن[70] ينتميان: إما إلى الاسم التام بشرط أن يكون أحدهما خاصّاً والآخر عامّاً (37) وإلاّ فأحدهما مستعار (38)، وإما إلى المـــصدر (39) وإلا فثانـــيهما صـــفةٌ (40). يمكن التمثيل لما سُرِدَ من الاحتمالات الأربعة بالأمثلة الآتية:

(37) الزِّئْبقُ مَعْدِنٌ سائلٌ.
الإنسانُ حيوانٌ ناطقٌ.
الطفلُ إنسانٌ والشِّبْلُ سَبُعٌ.

(38) الوجهُ بدرٌ والثغرُ خاتَمٌ.
الوَجْنَةُ وَرْدَةٌ والبسْمَةُ زهرةٌ.
النَّفَسُ عطرٌ والقَدُّ غُصْنٌ.

(39) الصحافةُ تنويرٌ والمسؤولية عِبْءٌ.
الكُفْرُ ظلمٌ والعَمَلُ عبادةٌ والإيمانُ تكليفٌ.

(40) السَّفَرُ مُتعبٌ والصَّوْمُ مُريحٌ والكَسَلُ قبيحٌ.
النَّصْرُ آتٍ والعَفْوُ مَطلوبٌ.

---

(69) ائـــتلاف المتساندين في نواة الجملة إما أن يكون بعلاقة دلالية من الأربعة: السببية «⊃»، أو السببلية «⊇»، أو العلية «∞» أو الانتماء «∋»، وإما بدون أيٍّ مـــنها. ائـــتلافهما بإحـــدى العلاقات الثلاثة الأولى «تركيبُ إسناد»، وبالعلاقة الأخيرة «تركيب تقييد»، وبدون شيءٍ من ذلك «تركيب حكم». مـــن الخـــصائص التي تُميِّز هذا الأخير إمكانُ إثبات الشيء ونقيضه لنفس الموضوع، كما في مثل (العولَمَةُ شرٌّ يُتَّقَى، العولَمةُ خيرٌ يُقتَدَى).

(70) المـــدخل الوسْـــمِي مستعمل في مقابل المدخل الفعلي. الأول يشمل كلَّ مفردة تنضوي إلى مقولات الاسم التام والناقص والصفة والمصدر. ويضم الـــثاني ما انتمى من المفردات اللغوية إلى الفعل التام والناقص والمساعد والنعتي.

كــلُ جملة في المجموعة (37) فهي مؤلَّفةٌ من اسمين تامين؛ أولهما خاصٌ يُعوِّض في النواة عنصرَ المسند إليه (مَ) والثاني عامٌّ يعوض عنصرَ المسند(م)، بدليل أن عكسَ الترتيب يُخلُّ بهذا التركيب. وبانتفاء علاقة العموم والخصوص بين الاسمين في نواة الجملة، كما في المجموعة (38)، يــضطرُ الاسمُ الذي يُعوِّضُ المسندَ (م) إلى أن يخلَعَ عنه معناه المعجمي ليَقْتَرِضَ معنى مدخلٍ آخرَ مُناسبٍ له دلالياً، ومُؤهَّلٍ مقولياً لأن يُعوِّضَ (م). وبفقد التناسب والأهلية في مثل (الثغرُ سماءٌ) يصير الكلام ملغيّ.

أمــا تركيب جمل المجموعتين الأخيرتين فهو من قبيل «تركيب الحكــم» الــذي يتميَّزُ عن تركيبَيْ التقييد والإسناد بخاصيتين؛ أولاً ائــتلافُ المتــساندين بغــير إحدى العلاقات الدلالية الأربعة السببية والسبيلية والعلية والانتماء، وثانياً إمكانُ إثبات الشيء ونقيضه لنفس الموضــوع. كما في مثل (الصحافةُ تنويرٌ، الصحافةُ تعميةٌ)، و(السَّفرُ تَعَبٌ، السَّفرُ راحَةٌ).

وفي ســياق تناول العلاقات الدلالية نورد في الختام علاقةَ الإضافة «ل» وإن لم يكن لها دخلٌ في تأليف الجملة ولا في عمل وظيفة نحوية، وإنمــا بفضلها ينشأ «المركَّبُ الضافي»[71] الذي يُعوِّضُ تبعاً لمقولة رأسه عنصراً في البنية المكوِّنية للجملة.

---

(71) في معــرض الحــديث عن المعجم التاريخي تناولنا المراحل التي يقطعها نشأةَ المــركب الإضــافي مثل (كتاب سيبويه)، و(خروج العمال) فأصل المركب الأول (كــتابٌ كائنٌ لسيبويه)، وأصل الثاني (خروجٌ واقع من العمال). ثمَّ وقع اختزال المدخل المسند فتحوَّل الأصلان إلى: (كتابٌ لسيبويه)، و(خروجٌ مــن العمال)، ثم وقع اختزالُ حرفَيْ الإضافة (ل، من) فالتحم المتضايفان؛ (كتاب سيبويه) إضافة معنوية، و(خروج العمال)، إضافة لفظية تبعاً لتقسيم النحاة. وبالتحام المتضايفين فَقَدَ رأسُ المركَّب الإضافي للتنوين واحتفاظ ذيله بالكــسرة الشاهدة على الإضافة. للمزيد من التفصيل انظر مقالنا «مقدمات المعجم التاريخي» المنشور في العدد الثاني من مجلة التاريخ العربــي ربيع 1997.

(41) كتابُ سيبويه مفيدٌ.

شتْمُ الأبوَيْنِ عُقوقٌ.

عودةُ اللاجئِ حقٌّ.

ويتأتى التَّحقُّقُ من اكتساب ما سُرِد من القواعد الوظيفية بمختلف التدريبات، من قبيل ما يلي:

أولاً: أدرج في موضع النقط بين مكونات الجمل الآتية علاقاتٍ دلاليةً وأسند إلى المركبات وظائفَ نحويةً، كما في المثال الموالي:

الخطَّابُ... يَقْطَعُ... شجَرَةًمف... يَوْمِيًّا استدفاءًع ← الخطَّابُفا ⊃ يَقْطَعُ ⊔ شجَرَةًمف φ يَوْمِيًّا استدفاءًع.

يَخْشَعُ... المصلِّي... امْتِثالاً. يَعْصِرُ... الطِّفْلُ... بُرْتُقالَةً.

البَحْثُ... فُهِمَ... فَهْماً دَقيقاً.

يأْكُلُ... المُحْتَمِي... أكْلَةً... يوْمِيّاً. يَطُوفُ... الحَاجُّ... طَوَافَ الإفَاضَة. قُرِئَتْ... الجُمْلَةُ... قِراءَتَيْنِ.

القاضي... جالسٌ... جلْسةَ الصُّعْلُوك. مَنَحَ... الرَّجُلُ... مُكْرَهاً... أهْلَهُ... بَيْتاً. اللاَّجِئُ... عَائِدٌ... غَداً.

ثَارَ... البُرْكَانُ... والشُّرُوقَ.

ثانياً: استَعْمِلُ العلاقتين «∋، ⊔» في موضع النقط بين المتراكبات في الجمل الآتية، كما في هذا المثال:

مَرْجَانُ... البَحْرِ... حَيَوانٌ ← مَرْجَانُ ⊔ البَحْرِ ∋ حَيَوانٌ.

الْكَرَمُ... سَخَاءُ... الْيَدِ. حَمْلُ... الأثْقَالِ... رِيَاضَةُ... الأقْوِيَاءِ.

تَنَاوُلُ... الْفَوَاكِه... نَافِعٌ.

الْحُرِّيَّةُ... مَسْؤُولِيَّةٌ. يَوْمُ... الْجُمُعَةِ... مُبَارَكٌ. جَهْلُ... الْوَاجِبِ... ضَيَاعُ... الْحَقِّ. الصَّوْمُ... خَيْرٌ.

ويحسن في خاتمة هذا المبحث أن نذكِّر من جديد بأن التثبُّتَ من استيعاب الطلاب للقاعدة المبرمجة في الدرس لا يكون باستظهارهم للخطاب الواصف، وإنما بإظهار قدرتهم على إتقان استعمالها في إنتاج العبارة اللغوية السليمة من آفات الكلام. يشهد لصحّة هذا المنحى سريانه في الاكتساب الطبيعي للغة المنشأ في أيِّ مجتمع بشري.

4.3.3. قواعد موقعية

القواعد الموقعية تتلخّص في قاعدة التنضيد الإجبارية في نمط العربية من اللغات التوليفية، ومهمّةُ هذه القاعدة أن تُرتِّبَ مكونات الجملة المُعَلَّمَةَ بعلامات الإعراب عن أحوالها التركيبية ووظائفها النحوية، كما سبق وصفه. وبإجراء قاعدة التنضيد في الطور الأخير من مراحل إنتاج الجملة تكون العبارةُ اللغويةُ قد تمَّ تكوينُها، وأصبحت جاهزةً لربط المتخاطبَيْن وتعزيز تواصلهما.

ولتحديد محتوى القاعدة التنضيدية وبيان ما تحمِلُه من الترتيب في ما تألّفَ من المفردات يحسن منهجياً أن يكون ذلك من خلال تناولنا لمفهومين رئيسيين:

أوَّلُهما: انقسامُ التركيب إلى التأليف والترتيب[72]، مع سبْقِ

(72) لبيان معنى التأليف والترتيب وتعالقهما نقتطف من كلام نصير الدين الطوسي قوله: «التأليفُ: هو جَعْلُ الأشياء الكثيرة شيئاً يمكن أن تطلق عليه الواحد بوجه، والترتيب أن يكون لبعض أجزائه عند البعض وضعٌ مَّا. والتأليف أقدم من الترتيب، والترتيب أخصُّ من التأليف. لأن الترتيب المعيَّن يستلزم التأليف المعين، والترتيب المعين لا يستلزم الترتيب المعين، بل يستلزم ترتيباً مما يمكن وقوعُه في تلك الأجزاء. مثلاً التأليف من (أ، ب، ج) يمكن أن يقع على هذا الترتيب، ويمكن أن يقع على ترتيب (ب، أ، ج)، وغيره مما يمكن» للمزيد من التدقيق انظر ص 125-129 في القسم الأول من كتاب ابن سينا الإشارات والتنبيهات.

تأليف الذي ينشأ عن إدراج العلاقتين التركيبيتين والعلاقات الدلالية الخمس بين مكونات الجملة، وتأخُّر الترتيب الذي يحدث عن إدخال مكــونات الجملــة المعلّمة في علاقات الجوار المكاني؛ فيكون لبعضها عند البعض الآخر موقعٌ تُعيِّنه القاعدةُ التنضيدية. وقد سبقت البرهنة على استقلال التأليف والترتيب وتواليهما في أكثر من عمل[73]. علماً أن هــذا الاستقلال يخص نمطَ اللغات التوليفية، بينما في النمط الثاني مــن اللغــات الــشجرية كالفرنسية والأنجليزية يتحقّقُ التأليفُ مع الترتيب.

ثانــيهما: انقسامُ دلالة الجملة في نمط العربية من اللغات التوليفية إلى ضــربين: 1) «دلالــة توليفــية»[74] تتشكّلُ من الدلالة المعجمية والــصرفية للمفردات وقد انضمّت إليها الدلالةُ الوظيفية المحصورة في العلاقات الدلالية والوظائف النحوية. 2) «دلالة موقعية» ترْتبطُ بالمواقع الــتي تحتلُّها مكوناتُ الجملةِ المحققة؛ بحيث يكون لمجموعها ترتيبٌ دالٌّ دلالةً موقعيةً. ولإبراز الفرق بين الدلالتين التوليفية والموقعية نوظّف له جملةً مؤلّفةً من ثلاثة مكونات فاحتملت التراتيبَ الستة التالية:

(42) (أ) دَرَسَ سيبويه الحديثَ. (هـ) سيبويه الحديثَ دَرَسَ.

(ب) دَرَسَ الحديثَ سيبويه. (د) الحديثَ دَرَسَ سيبويه

(ج) سيبويه دَرَسَ الحديثَ. (و) الحديثَ سيبويه دَرَسَ.

للجملــة (42) بــأيِّ ترتيب دلالةٌ توليفيةٌ واحدة، وهي إثباتُ الدراسة عملاً لسيبويه بالحديث. وفي وصف هذه الدلالة تكونُ الإحالةُ

---

(73)انظر مبحث «ترتيب الكلم » في ص 161 من كتابنا الوسائط اللغوية-1 أفول اللسانيات الكلية.

(74)مــا سُمِّيَ هنا بالدلالة التوليفية سبق أن سماه السكاكي «أصل المعنى» وعرّفه بقــوله: «مــا لا يُفتقَرُ في تأديته إلى أزيد من دلالات وضعية وألفاظٍ كيف كانت ونُظِم لها مجرَّد التأليف بينها»، مفتاح العلوم، ص 78.

علـــى «عالم الكلام» المتشكّل من انتظام أشياء الواقع وأحداثه بواسطة علاقات ضرورية لتأليف الوحدة من الكثرة.

ومع سريان الدلالة التوليفية الواحدة في سائر التراتيب التي تحتملها نفـــسُ الجملـــة يجب أن يكون لكلّ ترتيب دلالةٌ موقعيةٌ ينفرد بها عن الباقـــي، والتـــرتيبُ الـــذي يَعْدَمُ دلالةً موقعيةً يفقدُ مُبرِّرَ جوازه. وفي وصـــف هذه الدلالة تكونُ الإحالةُ على «عالم الخطاب» المتشكّلِ من انـــتظام المتخاطبين بعلاقات تَحفظُ استمرارَ الحوار بينهما؛ بحيث يُنشئ المتكلّمُ عبارتَه على قَدْرِ افتقارِ مخاطَبه، كما يتضح من النماذج التالية.

السّابقُ إلى الإخبار عن حَدَثٍ يتوقّعُ أنّ انتقاشَه في ذهن مخاطَبه لا يحتاجُ إلى أزيد من إثبات الفعل بإسناده إلى مُوجِده الذي أحدثَه به، إذا كان الفعلُ لازماً أو أحدثه بغيره إذا كان الفعل متعدياً. وعليه يتعيّنُ أن يدلَّ الترتيبُ(فع فا مف)، كما في الجملة (40 أ)، دلالةً موقعيةً على أنه خـــبرٌ ابتدائي موَجَّهٌ إلى مخاطَب خالي الذهن. يشهد على صحّته رائزا الاستفهام والنفي في الجملتين (43 أ، ب) المواليتين:

(43) (أ) هل درس سيبويه الحديثَ

(ب) لم يدرس سيبويه الحديثَ.

فالمـــتكلّم بالجملـــة (43 أ) يسألُ مخاطبَه سؤالَ المتعلّم عما يجهل طالباً منه أن يُخبره عن وجود الدراسة عملاً من سيبويه بالحديث[75]، والأَوْرَدُ عندئذ استعمالُ الأداة «هل» لأنه بها يكون السؤالُ عن وجود الفعـــل من فاعله وحدوثه بالمفعول. وإذا استُعملت همزةُ الاستفهام «أ»

---

(75) مـــن أصـــول الاستفهام ذكر الأنباري: «أن السائل ينبغي أن يقصد قصدَ المستفهم المتعلم.. وأن يسأل عما يثبت فيه الاستبهام ليصح منه الاستفهام.. وأن يكون السؤال ببعض ألفاظ الاستفهام.. وأن يكون السؤال مفهوماً غير مـــبهم.. وأن يكون المسؤول أهلاً لما يُسأل عنه» انظر تفصيلات أخرى في كتابه لمع الأدلة، ص 37-43.

اســـتعمالَ «هل» فباشَرت الفعلَ مثْلَها في نحو (أدرسَ سيبويه الحديثَ) أفـــادت مطلـــبَها[76]. أما المتكلم بالجملة (41 ب) فيكون نافياً للفعل الذي سبق أن أثْبَتَهُ شخصٌ خاطَبَهُ بالجملة (42 أ)[77].

وبخلاف ذلك يكون الترتيب (فا فع مف) في نحو الجملة (42 د) دالاًّ دلالةً موقعية على دخول المتكلم في علاقة مع مخاطَبٍ غيرِ مستكن لفاعلـــية الاســـم، طالبٍ من المتكلم التسديدَ والاستبراءَ من الشبهة في فاعلـــية الاسم برَفْعَ الارتيَاب عنه. ويكون ذِكْرُكَ للفاعل أولاً من أجل «أن تُحقّقَ على السامع أنه قد فعل، وتمنعه من الشك. فأنت لذلك تبدأ بذكره، وتُوقِّعه أولاً، ومن قبل أن تذكر الفعل، في نفسه، لكي تُباعده بذلك من الشبهة، وتمنعه من الإنكار»[78].

وباختـــصار يـــدل الترتيب (فا فع مف) دلالة موقعية على خبر طلبـــــي لتـــسديد المخاطَب بإبعاده عن الشبهة في فاعلية الاسم لفعله المذكـــور بعـــده. ويمكـــن التَّحقُّقُ من ذلك بروائز الاستفهام والنفي والعطف.

---

(76) من خلال تناول الغزالي في أعماله المنطقية للمطالب الأصلية الأربعة جعل في المرتبة الأولى مطلب هل، لأنه بها يكون السؤال عن وجود الشيء. راجع ص 24، من كتابه المعارف العقلية. والمعلوم أن الاستفهام قسمان: تصديقٌ يكون بـــالأداة هـــل، ويمكن الجواب عنه بنعم أو لا. وتصَوُّرٌ يكون بالهمزة أو ما تضمَّن معناها من أسماء الاستفهام، ويكون الجواب بالتعيين. وإذا وَلِيَ الفعلَ الهمزةَ الفعل أفادت التصديق.

(77) من خلال ربط أدوات النفي بضروب الإثبات تمكَّن سيبويه من إبراز ما بينها من الفروق، كما يظهر من قوله: «إذا قال فَعَلَ فإنّ نفيَه لم يفعل، وإذا قال قـــد فعل فإنَّ نفيَه لَمَّا يفعل، وإذا قال لقد فعل فإن نفيه ما فعل... وإذا قال هو يفعل أي هو في حال فعله فإن نفيه ما يفعل، وإذا قال هو يفعل ولم يكن الفعل واقعاً فنفيه لا يفعل، وإذا قال سوف يفعل فإن نفيه لن يفعل»، راجع «باب نفي الفعل»، ص 460 في الجزء الأول من الكتاب.

(78) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 128.

مــن أداتيِّ الاستفهام «أ» و«هل»، الأنسبُ للترتيب (فا فع مف) الهمــزةُ «أ»، دون «هل»، كما جاء في التنزيل ﴿أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا﴾. لأن الــسؤال لم يكــن عن وجود الفعل بدليل الإشارة إليه، وإنما ثُبِّتَ الاستبهامُ في الفاعل مَنْ هو فخُصَّ بالاستفهام دون غيره. وبإدخال أداة النفي على الترتيب (فا فع مف) في مثل (ما أنا كسرتُ البابَ) تُسْلَبُ الفاعلــيةُ عن الضمير (أنا) مع الإقرار بوقوع كَسْرٍ بالباب. وللتنصيص على الفاعل يُدرَجُ العاطفُ الفاصِلُ (بل) فيَظْهَرُ بعد هذه الأداة الاسمُ الــذي وجبت له الفاعليةُ المسلوبة عن الضمير، كما في (ما أنا كسرتُ البابَ بل الحدَّادُ).

ولعلَّ ما أوردناه هنا من نماذج توضِّح المفهوم من الدلالة الموقعية كافٍ لبيان افتراقها عن الدلالة التوليفية. وفي التأليف اللغوي العربــي القــديم أوصـــافٌ في غاية الدقة ينبغي الاستعانة بها لتحديد دلالة كلِّ ترتيب مما تحتمل الجملة الواحدة.

ولعلَّه اتَّضح أيضاً أن القواعدَ الموقعية أدخلُ في نحو الخطاب منه في نحو الجملة، ولذلك يمكن الاقتصارُ في المستويات الأولى من تعليم اللغة العــربية علـــى تـــدريس القواعد المقولية والقواعد الإعرابية والقواعد الوظيفـــية، إذ تكفـــي هذه الأضربُ الثلاثة من القواعد لصياغة الجملة السليمة تركيبياً والدالة توليفياً على أصل المعنى. فالجملة (جرفَ السيلُ المدينةَ) في مختلَف تراتيبها المحتملة تدلُّ مبدئياً على(إثبات الجرف إحداثاً للــسيل بالمدينة)، وكذلك الأمر في ما لا يتنهي من الجمل المبنية بنفس القــواعد. وفي المــستويات الثانـــية من تعليم اللغة يكون البدء في نحو الخطـــاب بتدريس القواعد الموقعية التي بها تنضبط الدلالة الموقعية لكل تــرتيب ممـــا تحتمل الجملةُ الواحدة. وبما أن قواعد الفص التركيبـــي خادمةٌ للمعجم إذ تُؤلِّف مداخلَه لإنشاء العبارة اللغوية في صورة جملة

أو خطـــاب يحـــسن أن نبحث، في هذا الموضع ولو بإيجاز، مسألةَ بناء المعجم في الدرس من أجل تلقين مداخله.

5.3.3. تلقين المعجم

لا يخفـى علـى المـشتغلين بتدريس اللغات لغير أصحابها أهميةُ التحديد المسبق للمتن المستهدف بالتلقين، ويكون التحديد أولاً بتعيين عـدد المفـردات التي ينبغي تلقينها في كلِّ مستوىً من المستويات التي يتفـرَّع إلـيها المنهاج اللغوي. وثانياً بتحميع ذلك العدد من المفردات بمعـيار الاسـتخدام الأوسع في القطاع الذي يَهُمُّ الطالب أكثر. وثالثاً بإخـضاع كـلِّ مفردةٍ لمعايير الانتقاء؛ كالشيوع بكثرة الاستعمال، والذيوع لكثرة المستعملين، والشمول لتردُّد المفردة في أكثر من حقل أو قطـاع. ومثل هذه المسائلِ منها الكثير لن نتعرَّضَ لها في هذا الموضع، وذلك بُغيةَ التركيز على مسائلَ تقنية تبدو في غاية الأهمية. منها كيف ينبغي إدراج مفردات المتن في نص الدرس؟ وما هي المعلوماتُ السَّنَحيَّة التي تُشكِّلُ ماهيةَ كل مفردة، وكيف يكون تدريسُها؟

تقـدَّمت الإشـارةُ إلى أن التفهيمَ يُعتبَرُ ركناً مركزياً في النظام التـربوي، وأن تلقين مفردات العربية للناطقين بغيرها ليطرَحُ صعوبات خاصَّـةً ينبغي العمل على تجاوزها في جميع مراحل بناء المنهاج. وأوَّلُها إيجـادُ خُطَّة مناسبة لإدراج المفردة في نص الدرس. يلزم عنه أن يكون نصُّ الدرس مؤلَّفاً وليس مقتبساً. وقد أكَّدت التجربةُ أنَّ التأليف يُتيحُ مـن الإمكانات التربوية ما لا يسمح به الاقتباس غالباً. نذكر منها في سـياق هـذا المـبحث الخاص بتلقين المعجم إمكانُ استخدام علاقتيْ «الترادف =» و«التضاد ≠»، فيُؤتى في نفس النصِّ بالمفردة وبما قد يكون لهـا من المرادفات التي تعوِّضُها في نفس التركيب ولا يتأثَّرُ معنى الجملة

أو دلالتُها التوليفيةُ، أو يكون لها من الأضداد التي إن عوَّضتَها في نفس البنية دلّت الجملةُ على المعنى النقيض.ولنا أمثلة واضحة في نموذج الدرس «بلاغ خاطئ» الموضوع بهدف تنمية مهارة السمع والنطق.

وتكمن أهمية هذه التقنية في تسهيل التلقين؛ حيث يكون تفهيم الدلالة المعجمية للمفردة الواحدة تفهيماً لجميع مرادفاتها وأضدادها المدرجة في نص الدرس. وتسمح بإجراء على معجم الدرس تدريبات متنوعة. من قبيل أدرج إحدى العلاقتين؛ «=» أو «≠» في موضع النقط بين المفردات التالية: (دارٌ... بَيْتٌ... مَنْزِلٌ... مَسْكَنٌ، غَنِيٌّ... فَقِيرٌ، أَخْرُجُ... أَدْخُلُ، رَأَيْتَ... أَبْصَرْتَ).

ثُمَّ امْلأُ الفراغ بالطرف المناسب (أَسْكُنُ=........،....... ≠ هُنَالِكَ). أو بالطرفين المناسبين (....... =........،........ ≠.......).

ومن إتاحات التأليف التي لا يسمح بها الاقتباسُ التركيزُ في المستويات الأولى على المداخل الدالة على الحسي من الأشياءِ والأحداث، وبذلك يتوفَّرُ خلالَ التدريس إمكانيةُ الإشارة إلى الدلالة المعجمية للمفردات أو تشخيص معانيها بالتمثيل والصورة والحضور ونحو ذلك من وسائل التفهيم. كما يمكن اللجوءُ إلى «الشرح الداخلي» في مثل (أَقْطُنُ هُنالكَ في مَنْزِلٍ بَعِيدٍ، أنا أُبْصِرُ قليلاً لأنّي أَعْوَرُ، كُحْ كُحْ كَفَى من السُّعال).

1.5.3.3. المعلومات المتَّخذة للمداخل المعجمية

من المعلوم أن ماهية المدخل المعجميِّ تَتَقَوَّمُ من جزأين؛ أوَّلُهما مادِّيٌّ دَلاليٌّ نسميه «كَلِمَةً» بصفتها أصغرَ وحدة يتألَّفُ منها الكلامُ، ثانيهما صوريٌّ صَوْتِيٌّ نسميه «قَوْلَةً» باعتبارها أصغرَ وحدة يتركَّبُ منها القولُ. وعليه يمكن تعريف المدخل المعجمي بأنه اقتران الكلمة أي

الجزءُ المفهومُ من المدخل بالقولة أي الجزءُ المنطوقُ المسموعُ منه، بحيث يمكن تشخيصُه كالتالي:

(44) (☾ / هِلالٌ)، (✂ / مِقَصٌّ)، (☆ / نَجْمٌ)، (➹ / سَهْمٌ)، (✈ / طَائِرَةٌ)، (◷ / سَاعَةٌ).

وبِما أنّ جُزْءَ الشَّيءِ ما يتقوَّمُ به جُملتُه وجب أن تتشكّل ماهيةُ المدخل المعجمي في كل اللغات البشرية من اقتران كلمة بقولة اقترانَ حلاوة العسل بصورته، أو إحراق النار بلهيبها. وهذان الجزءان أوّلُ ما ينبغي الحرصُ على تلقينه من كلّ مدخلٍ جديد ورد في نصِّ الدرس لأول مرّة، فيتلقّى الطالبُ عن كلِّ مدخلٍ بِنْيَةَ قَولَتِهِ مقترنةً بِمُتَصَوَّرِ كَلِمَتِه، كما هو موضَّحٌ بالمثال (44) أعلاه.

وبِنيَةُ القَولَة يُلقّنُها المدرِّسُ نُطقاً وكتابةً، فيكتسبُها الطالبُ سمعاً ومشاهدة. ولَمّا اختارت اللغة العربية مبدأ «التبعية والأحادية»[79] تجنّبت الكثيرَ من المشاكل التي تنتشر في العديد من اللغات البشرية من جراء «الكتابةَ المزدوجة»[80]. وبهذا أصبحت قَولَةُ المدخل تُكتبُ في العربية كتابةً صوتيةً لا غيرُ؛ فيُرسَمُ ما نُطقَ، ويُنطَقُ ما رُسمَ ليس إلا. وما خُرقَ ذاك المبدأ إلا في (عَمْرٌو)، وفي الفعل المسند إلى جماعة الغائبين في نحو (سَبَحُوا، ولَنْ يَستَنْكِفُوا). وبذلك تفادت العربيةُ ما في غيرها من مشاكل إملائية.

---

(79) مبدأ تبعية الخط للصوت يمنع إخراج الأحرف المنطوقة من بنية القولة، منْعَه إدراج حَرْف شاغر صوتيا في نفس البنية. بينما مبدأ الأحادية يقضي بأن تُكتبَ النطيقةُ الواحدة مثل [صفير+ همس+تفخيم] بالحرف (ص) لا غيرُ، ولا يُتلفّظُ الحرف الواحدُ مثل (ث) إلا بالنطيقة [نفث + همس + ترقيق].

(80) نقصد بالكتابة المزدوجة اضطرار اللغات إلى رسم قولة المدخل المعجمي مرّتين: كما تفعل الفرنسية في مثلِ العدد (20)، تكتب قولته في الأولى كتابة قاموسية vingt وفي الثانية كتابة صوتية vẽ، ويستمرُّ في الجميع. وكذلك تفعل الأنجليزية في كتابتها لقولة المدخلين: sprawl [sprôl] وcoup [kōō]، وفي كل مدخل مدرج في قاموس الأنجليزية.

أمّا مُتصَوَّرُ الكَلِمَة فهو بيت القصيد، وتفهيمُه يتطلّبُ من مُبَرْمِج المــنهاج ومُدَرِّسه جهداً جهيداً، وخاصَّةً إذا كان الطالبُ يافعاً مبتدئاً، وكان مُتَصَوَّرُ الكَلِمَة مفهوماً مجرَّداً. ومع هذه الفئة من الطلاب يحسن تَقــديمُ المــسميات الحسية وتأخيرُ المعاني المجرَّدة مع إقحامها التدريجي بنسَب قليلة ضمنَ الحسيات المهيمنة.

وخلال عملية التفهيم لكلا النوعين من المسميات الحسية والمجرَّدة ينبغــي تسخيرُ كافة الطرق والوسائل الموصِّلة إلى تصوير المعنى تصويراً دقيقاً، ومنها العبارةُ الشارحةُ والحدودُ، وإن كانت هذه الطريقةُ لا تُفيد شــيئاً كبيراً بالنسبة إلى المبتدئين لما فيها من الدور والتسلسل. ولا بأس من التذكير مرَّةً أخرى بأن ثقافة اللغة مدوَّنةٌ في معجمها، ولذلك فإنَّ أيَّ خَلَــلٍ في ضــبط كلمة المدخل المعجمي وتدقيقها ينتج عنه حتماً تشابكٌ في المفاهيم، وغموضٌ في الأفكار، وبلبلة في الأذهان، وكَدَرٌ في الــثقافة. ويكــون مــثل هذا العمل التربوي أقربَ إلى التعمية منه إلى التبصرة.

2.5.3.3. أنواع المداخل المعجمية وفصولُ أجزائها

من المعلوم أنَّ المداخل المعجمية تنقسم في جميع اللغات البشرية إلى نوعين: أوَّلُهما يضم المداخل الأصول التي تتميّز بخاصيتين؛ أولاً يُبنى بناءً فــلا يُؤخذ من غيره ويسري في فروعه. وثانياً بسيطُ الجزأين فلا يقبل «التفــصيل المتوازي». والنوع الثاني يشمل المداخلَ الفروعَ التي تتميَّز بنقــيض خصائص أصولها. أولاً يُؤخذ المدخلُ الفرع من غيره لسريان أصله فيه. ثانياً المدخل الفرعُ قسيمُ الجزأين لقَبولهما التفصيلَ المتوازي؛ بمعنى أن تنحلَّ قولَةُ المدخل الفرع إلى وحدات دالَّة على الوحدات التي تــنحل إلــيها الكلمة. فمثل (اسْتَخْجَرَ) تنحلُّ كلمتُه إلى معنى أصيل؛

[مادة معدنية صلبة تنتشر على سطح الأرض في شكل كُتَلٍ متماسكة]، ومعـــنى لحيق [تَحَوُّلٌ]، كما تنفكُّ قولته إلى الجذر (حجر) مضافٍ إليه صيغةُ (اسْتَفْعَلَ)في نمط العربية من اللغات الجَذْريَّة.

وقد أثبتنا في إطار نظرية اللسانيات النسبية التي وضعناها للمقارنة بـين اللغـــات البـــشرية أن «الفصُّ التحويلي»[81] في اللغات الجذرية كالعـــربية يتوسَّـــل إلى المداخل الفروع بوسيلتين. الأولى وزنية؛ كأنْ يستعملَ الصيغة (فَاعِلٌ) لإنتاج صفة الفاعل (دارِسٌ) من الفعل (دَرَسَ). والثانـــية إلـــصاقية؛ إذ يُـــضيفُ إلى الصفة لواصقَ مثل (ة، ات، ون) للحصول على (دَارِسَةٌ، دارِساتٌ، دارِسونَ).

ويطَّرِدُ في العربية استعمالُ الصيغ التحويلية لتوليد أفعال فروعٍ أو شقائقَ من أفعال أصولٍ أو إساسٍ. للتمثيل نذكر (أَجْمَعَ، جَامَعَ، جَمَّعَ، اسْـتَجْمَعَ، تَجَمَّـعَ، اجْتَمَعَ، جُمِعَ..) التي فرَّعَها الفصُّ التحويلي من أُسِّـــها (جَمَعَ) بواسطة الصيغ التحويلية (أفْعَلَ، فاعَلَ، فَعَّلَ، اسْتَفْعَلَ، تَفَعَّلَ، افْتَعَلَ، فُعِلَ). بل يمكن صرفياً توليدُ عَشَرَةَ أفعالٍ شقائقَ من كلِّ فعْلٍ أُسٍّ.

ولا يكـــون للمدخل المعجمي الفرع دلالةُ أصله فقط، وإلاّ كان التولـــيدُ صورياً من أجل تكثير قَولاتِ المدخلِ مع وحدة كلمته، وهو خـــلافُ البـــيان المعبَّر عنه بقولهم: من حقِّ المعاني المختلفة أن تختلف الألفـــاظُ الدَّالَّةُ عليها. يترتَّبُ عن اختلاف القَولَة لاختلاف الكَلِمَة أن

---

(81)وهو أحد الفصوص الأربعة التي تنحل إليها اللغة البشرية، يتألف محتواه من مكونين، أولهما يضمُّ قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تُستخدم لتفريع كلمة مـــن أخرى، وثانيهما يضم قواعد صرفية ذات طبيعة صورية لضبط انتقال قـــولة المدخل من بينية إلى أخرى. وهو يقع بين المداخل الأصول وفروعها لانحصار وظيفته في توليد المداخل الفروع من أصولها وذلك في كل اللغات. للمزيد من التفصيل راجع كتابنا الوسائط اللغوية.

تأتلــفَ كلمةُ المدخل الفرع من «معنى أصيل»، و«معنى لَحيق» ائتلافَ قولــته مــن جَــذْرٍ وصيغة تحويل[82]. بحيث يكون الجذر بإزاء المعنى الأصيل، والصيغة بإزاء المعنى اللحيق. وما زاد على الصيغة من اللواصق فــدالٌ على «معنى رديف» يخص جنسَ المعنى الأصيل وعدَدَه. ففي مثل (مُدارَســاتٌ) يكون المعنى الأصيل [إعمال الفكر لِفَهْمِ موضوع النظر وعَقْلــه] مقترناً بالجذر (درس)، ويكون المعنى اللحيق [مُشارَكةٌ] مقترناً بالــصيغة التحويلــية (مُفاعَلَةٌ) اقترانَ المعنى الرديف [جَمْعٌ] باللاحقة (ات). وكــذلك في مثل (رُجَيْلاتٌ) حيث يقترن المعنى الأصيلُ [آدمي ذكر بالغ] بالجذر (رجل) اقترانَ المعنى اللحيقِ [صَغيرٌ] بالصيغة التحولية (فُعَــيْلٌ) والمعنى الرَّديفِ [جَمْعٌ] باللاصقة (ات). ويستمرُّ هذا التفصيل المــوازي في نحــو المدخل (صَبّارٌ)، فيقترن المعنى الأصيل [قوّةُ التحمُّل للمــصائب والصعاب] بالجذر (صبر)، والمعنى اللحيقُ [مُكثِرٌ] بالصيغة التحويلــية (فَعّالٌ)، والمعنى الرديف [مُذَكَّرٌ] بعدم اللاصقة. ويتكرر مع كل مدخل.

لعلّــه اتّــضح الآن التفصيلُ الموازي، وتأكّد أنّ المدخل المعجمي الفــرع منفصِلُ الجزأين؛ إذ تتألّف كلمتُه من معنى أصيل ومعنى لحيق ومعــنى رديف. كما تتركّبُ قولتُه من جذر وصيغة تحويلية مع اللواصق أو بــدونها. في حين تكون كلمة المدخل الأصل مُؤلّفة من معنى أصيل وآخــر رفيق، توازيها قَولةٌ مركّبةٌ من جذرٍ مُفرَغٍ في صيغة بناءٍ ومعها

---

(82) الــصيغ أو البنيات الوزنية المصنوعة بقواعد المكون الصرفي نوعان: 1) صيغ بناء لإقامة قولة المدخل الأصل منها ومن الجذر مثل (فَعُل) من (رَجُل). 2) صيغ تحويل بهدف توليد مدخل فرع مثل (فُعُولَةٌ) في مثل (رُجُولَة). ويتّضح الفــرق أكثــر بالمقارنة بين صيغ الأفعال الإساس وصيغ الأفعال الشقائق. للمــزيد من التوضيح انظر المفهوم من هذين الضربين من الأفعال في كتابنا الوسائط اللغوية.

اللواصـــقُ أو بـــدونها، إذ يكون عدَمُها دالاً كوجودها، كما في نحو (طفـــلٌ/طفلَـــةٌ)، إذ تـــدلُّ اللاحقةُ (ة) على المؤنث دلالةَ عدَمِها على المذكر[83].

ومـــع كـــلِّ ما سقناه لا يكون المدخل المعجمي مستوفياً لجميع المعلومات السنخية التي تُقَوِّمُ ماهيتَه ما لم يُعرَفْ انتماؤه المقولي. إذ كلُّ مـــدخل فهو أولاً واجب الانتماء إلى إحدى المقولات المركبة الثمانية، كما سبق الإشارة إليها في مبحث سابق من هذه الدراسة، وثانياً ممكنُ التفريع إلى مقولات فرعية.

ففي معاجم اللغات عددٌ جمٌّ من المداخل المنتمية إلى مقولة الفعل الـــتام [+ح+ز]، وكلُّ فعلٍ تامٌّ ممكنُ التفريع إلى الفروع الأربعة: فعل قاصـــر، ولازم، ومـــتعدٍّ، ومتخطٍّ. ومثلُها وأزيدُ من المداخل المعجمية المنتمـــية وجوباً إلى مقولة الصفة [+ج+ح] والمتفرِّعة إمكاناً إلى صفات الفاعـــل، والمفعـــول، والمكثِر، والمتفاوت[84]. ويستمرُّ هذا التفريع في

---

(83)مـــا قدَّمناه أعلاه من تنسيق للمعلومات السنخية المتصلة بالمداخل المعجمية يوافـــق معجـــمَ اللغات الجذرية كالعربية ونحوها، ولا يُطابق كلياً اللغات الجذعية كالفرنسية ونحوها، كما يتبيَّن من نموذج المعلومات السنخية المقترح للمدخل المعجمي في اللغة الأنجليزية.

SKIER

(a) meaning: 'oine who skis'

(b) syntax: category Noun ،count

(c) morphology: word root + -er

(d) phonology/skiər/

للمـــزيد من الشرح والتوضيح انظر ص 3 في الطبعة الثانية من كتاب إيف فيفيان كلارك المحال عليه فيما يلي بلغته الأصلية:

EVE V. CLARK(1994), the lexicon in acquisition ،Cambridge university press.

(84)راجع المفهوم من الصفات أعلاه في مبحث القالب التشقيقي في ص 627 من كتابنا الوسائط اللغوية.

مَقُـولَة المـصدر [+ح−ز]، إلى مصدر اللازم ومصدر القاصر ومصدر المتعدي. كما يتفرَّع الاسم التامُّ [+ج−ز] إلى الأقسام التالية:

- الاسم الأخص، وهو الذي لا ينتمي معناه الأصيل إلى غيره، ولا ينتمي غـيرُه إليه، فهو مقطوع الانتماء من الجهتين. يتميَّز صرفياً بلزوم قولبه لـصيغة المفرد، ومركّبياً بعدم الافتقار إلى أداة التعريف، وإذا انضمَّت إليه كانت زائدة، وتركيبياً بتعطيله لوظيفة التعريف المستفادة من النعت وعطف البيان. ومن أمثلته المحققة في معجم العربية اسم الجلالة (الله).
- الاســـم الخــاص؛ يتميز بكون معناه الأصيل ينتمي إلى غيره، ولا ينتمـي غـيرُه إلـيه، ويختصُّ صرفياً بكونه يُبنى بصيغة الإفراد، ومـركبياً بإمكان دخول «ال العهدية» أو الزائدة عليه. ولا يُعطِّل وظيفة التعريف المستفادة من بعض توابعه. من أمثلته (القمر، مِنى، الشِّعرى، بغداد، اليمن، مكة، ليلى)، إلا أن العَلَمَ من الآدميين لا يكـون خاصّــاً إلا بانضمام قرائن تُفرد شخصاً بعينه دون باقي الأشخاص الحاملين لنفس الاسم.
- الاســـم العـــام؛ وهو ما دلّ على أفراد مشتركين في معنى جامع، ويكـون منتمياً إلى غيره انتماءَ غيرِه إليه. ويتفرّع هذا القسم إلى عــام علــى الــبدل أو الشمول، وكلاهما يتميز صرفياً ومركبياً وتركيبياً بخصائص فارقة[85].
- الاســـم الكلي؛ وهو الدال عل المعنى الجامع من غير أن يدلّ على كلّ واحد من الأفراد المشتركين في المعنى الجامع. مركبياً تقترن به «ال الجنسية»، وصرفياً يأتي بصيغة الإفراد، كالإنسانية، والرجولة، والأنوثة، والآدمية.

---

(85) انظـر التفاصـيل في مقالنا «الحركة اللغوية المبكرة في البحرين» ضمن مجلة التاريخ العربـي العدد 42 خريف 2007/1428.

وقـــد أثبتنا في بحوث سابقة أن العربية من اللغات التي استثمرت العلاقـــة الاصطناعية[86]، فركّبتْ قَوِلَةَ المدخل بشمات تدلّ على معاني كلمـــته. كإفراد قولات المداخل الاسمية بلحوق التنوين، وبعدمه تميزت المـــداخل الفعليةُ. وبسبب تعدُّد المعاني الّلحيقَة بالمعنى الأصيل تعاقبت علـــى نفس الجذر صيغٌ متغايرة. للتوضيح نسوق النماذج التالية: خَلْقٌ وخلاقَـــةٌ، كَـــتْبٌ وكتابَةٌ، تَجْرٌ وتجارةٌ. لَمْعٌ ولَمَعانٌ، هَيْجٌ وهَيَجانٌ، غَشْـــيٌ وغَشَيانٌ. رَعْفٌ ورُعَافٌ، صَرْخٌ وصُراخٌ، عَطْسٌ وعُطاسٌ. حَصْدٌ وحـــصادٌ، قَطْـــفٌ وقطافٌ. حَرْفٌ أحْرُفٌ وحُروفٌ، سَيْفٌ أسْيافٌ وسُيُوفٌ، بَنْكٌ أبْناكٌ وبُنوكٌ. ومن هذا القبيل الشيءُ الكثير.

وينبغـــي أن نشير في خاتمة هذا المبحث أن من المعلومات السنخية للمداخل المعجمية ما ينتمي إلى الفصّ المعجمي، وهي التي تخصّ المعنى الأصيل بالنسبة إلى الكلمة وبنيةَ الجذر بالنسبة إلى القولة من كلّ مدخل معجمـــي. وعلـــيها اقتصر ابنُ فارس في معجم مقاييس اللغة[87]، كما يتضح من النماذج في الطُرّة (97) أسفله. وهذا الصنف من المعلومات

---

(86)العلاقة الاصطناعية غيرُ العلاقة الاعتباطية التي تحدّث عنها سوسور، ولا هي بالعلاقة الطبيعية التي وظّفها ابنُ جني في مباحث فقه اللغة كالاشتقاق الأكبر، وتصاقبَ الألفاظ لتصاقب المعاني، وإمساس الألفاظ أشباه المعاني. وإنّما هي تقـــوم علـــى تحرّي التماثلات الموجودة بين كلمات عدد من المداخل حتى تُـــصطنع لها قولاتٌ متماثلة. وعليها بنى ابن جني مبحث تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني. انظر الجزء الثاني من كتابه الخصائص. وفي تناولنا المفصل لما سميناه بالعلاقة الاصطناعية انظر مبحث وسيط العلاقة الاعتباطية أو العلاقة الاصطناعية في الجزء الأول من كتابنا الوسائط اللغوية.

(87)جاء في القاموس المذكور أعلاه: «(أرث) الهمزة والراء والثاء تدلّ على قَدْح نـــار أو شَـــبِّ عـــداوة... (أزف) الهمـــزة والزاي والفاء يدل على الدنُوّ والمقاربـــة... (أزق) الهمزة والزاي والقاف قياس واحد واصل واحد، وهو الـــضيق». ويـــستدل على المعنى الأصيل من كل مدخل بأقوال المعجميين السابقين، ويستشهد له من الشعر والقرآن الكريم.

متميّـــزٌ بالكثرة غير المتناهية، وبالخصوصية، فلا سبيل إذن إلى تلقينه إلا باستقراء المعجم استقراءً تامًا مدخلاً مدخلاً.

ومـــن تلـــك المعلومات ما ينتمي إلى الفص التحويلي، وهي التي تخـــصُّ المعنى اللحيقَ المقترنَ بالصيغة التحويلية، والمعنى الرديف المقترنَ بالواصـــق الـــزائدة على الصيغة الصرفية. وهذا الصنف من المعلومات تتناقلُه كتبُ التصريف حيث يتناول أصحابُها معاني الصيغ الصرفية[88]، وهـــو علـــى نقـــيض الصنف السابق يتميّز بالقلة المحصورة وبالعموم، وبالـــتالي يحـــصل اكتسابُها بالاستقراء التام لأصولها المحصورة العدد، وباســـتنباط ما لا يتناهى من فروع كلِّ أصلٍ بواسطة القياس كما هو مستعمل في تدريبات النسج على المنوال.

أمـــا الصنف الثالث من المعلومات السنخية التي تدخل أحياناً في تكوين ماهية المدخل المعجمي فذو طبيعة تركيبية، نسمّيه هنا «المعنى الـــتركيب»[89]. مـــن مميزاته أولاً ارتباطُه باستعمال المدخل استعمالاً خاصًا في العبارة اللغوية، ويلزم عنه أن يعودَ المدخل إلى معناه الأصيل في غير ذلك الاستعمال. ثانياً اختصاصُه بكلمة المدخلِ دون قولته، إذ يَمَـــسُّ الكلمـــةَ ولا يُغيِّرُ شيئاً في بنية القولة. ثالثاً توفُّرُ «قيدُ الانتقاء الـــدلالي» الـــذي يُبقي على المعنى الرَّكيبِ، ويُعلّقُ غيرَه الأصيلَ أو

(88)راجع مبحث «الأغراض التي تُقصد من أحوال الأبنية» في ص 65-193 في الجزء الأول من كتاب شرح الأستراباذي لشافية ابن الحاجب. وفي مبحث «عوامل الاشتقاق ومسالك الارتداد» اقترحنا منهجية لتحديد المعاني اللحيقة المقترنة بالصيغ الصرفية. انظره في ص 360 من كتابنا الوسائط اللغوية.

(89)المعنى الركيب مستعمل هنا فيما سبق أن سماه الجرجاني المجاز بنوعيه: اللغوي؛ وهـــو «كل كلمة أُريدَ بها غيرُ ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الـــثاني والأول». والعقلي؛ وهو «إثباتٌ قد زال عن الموضع الذي ينبغي أن يكون فيه». أسرار البلاغة، ص 324-389.

اللحـــيقَ. لأنـــه كما سبق أن قيل قديماً «لا يُعقَلُ أنْ تَسلُبَ الكلمةَ دلالتَها ولا تُعطيها دلالةً، وأن تُخْلِيها من أن يُراد بها شيءٌ على وجهٍ من الوجوه»[90].

ويُشكِّلُ قيدُ الانتقاء الدلالي قرينةً سياقية تُعلِّقُ أولاً المعنى الأصيل للمداخل (يدٌ، مسجداً، مكسورُ الجناح، حادُّ الأنياب)، لأنه معنى ناشزٌ لا يأتلـــف دلالـــياً مع معانٍ باقي المداخل المتراكبة قولاتُها في الجملة الـــواحدة. وثانياً تنتقي المعنى البديلَ، مثل (عَوْنٌ، أهل، ضعيف عاجز، قـــوي قاهـــر) الذي به يحصل الائتلافُ الدلالي مجدَّداً، كما يتضح من الأمثلة التالية.

(45) (أ) هُمْ يدٌ(عون) على مَنْ سواهُم.

(ب) استَطْعَمَ مُتسوِّلٌ (أهل)قريَةً.

(ج) شـــعوبُ الأرض إمَّـــا مكـــسورُ الجناحِ(ضعيف عاجز) وإمَّا حادُّ الأنيابِ(قوي قاهر).

وقـــد يُعلِّـــقُ قيدُ الانتقاء الدلالي المعنى اللحيقَ الذي يقترن وضعاً بالـــصيغة الـــصرفية بـــسبب نشازه، وينتقي لها معنىً بديلاً يتحدّدُ به الائـــتلاف الدلالي لسائر المعاني المتراكبة قولاتُها في نفس العبارة، كما يتضح من الأمثلة (46) الموالية.

(46) (أ) دَعِ المكـــارِمَ لا تَـــرْحَلْ لِبُغْيَـــتِها واقْعُدْ فإنَّك أنت الطاعِمُ الكاسي(المطعوم المكسو).

(ب) ﴿لا عاصِمَ اليَومَ مِنْ أَمْرِ اللهِ إلاَّ مَنْ رَحِمَ﴾[91] لا معصوم.

(ج) ﴿خُلِقَ مِنْ ماءٍ دافِقٍ﴾[92] ماء مدفوق.

---

(90) الجرجاني، أسرار البلاغة، ص 385.

(91) الآية 43 من سورة هود.

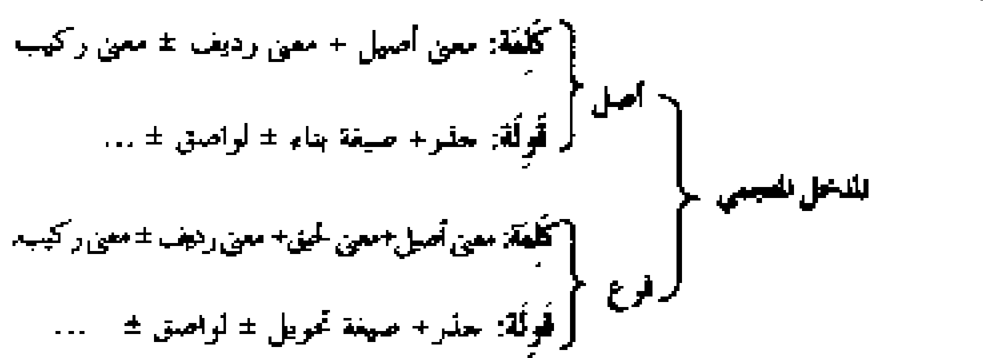
(92) الآية 6 من سورة الطارق.

(د) ﴿فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ﴾[93] مَرْضِيّة.

(هـ) ليلٌ قائمٌ(يُقوم فيه)، ونهارٌ صائمٌ (يُصام فيه).

كــلُّ مـــا سبق من أصناف المعلومات السنخية التي تُقوِّمُ ماهيةَ المداخل المعجمية الأصولِ أو الفروع يمكن إجمالُها دفعةً واحدة بواسطة المبيان (47) التالي.

(47)



ولـــتلقين معجم العربية أو أيِّ لغة أخرى لا مندوحةَ من الإحاطة بجمـــيع المعلومات الضرورية لقوامِ جُزْأَيْ كلِّ مدخلٍ معجمي. وذلك عن طريق التحليل المتوازي لكلٍّ من الكلمة والقولة إلى فصولهما الماثلة في المبيان (47) أعلاه.

4.3. تدريس قواعد الفص التحويلي

يُعتَبَـــر الفصُّ التحويلي ثالثَ الفصوص اللغوية، وموضعُه في قلب الفـــص المعجمي بين مداخله الأصول التي تُشكِّلُ قِسمَ «المعجم الواقع» ومداخله الفروع المكوِّنة لقسم «المعجم المتوقَّع». أما دورُه فينحصر في تولـــيد المداخل الفروعِ من أصولها. وذلك بإجراء نوعين من القواعد. أوَّلُهـــا قـــواعدُ اشتقاقية ذاتُ طبيعة دلالية، يُجريها المكوِّنُ الاشتقاقي لتفـــريع معـــنىً لحيق من آخرَ أصيلٍ. وثانيها قواعدُ صرفية ذاتُ طبيعة

---

(93)الآية 21 من سورة الحاقة.

صورية؛ يُجريها المكوِّن الصرفي لنقل قولة المدخل من بنية إلى أخرى. وعليه يكون محتوى الفص التحويلي مؤلَّفاً من قواعد المكون الاشتقاقي الـــتي تتَّخذُ من تشقيق كلمة المدخل موضوعاً للتطبيق، وقواعد المكون الصرفي التي تجعل من تَغْيِيرِ قولة المدخل مجالاً للتقنين.

وفي إطـــار نظـــرية اللسانيات النسبية التي تُوصِّل الدلالةَ برهنَّا في أكثـــر من موضع على علاقة التحكُّم الجامعة بين المكونَيْن الاشتقاقي والصرفي. فأثبتنا بدليل قطعي أن كلَّ ما يجوِّزُه المكون الاشتقاقي يسمح به المكون الصرفي، وليس كلُّ ما يُجوِّزه التصريفُ يسمح به الاشتقاقُ. فمـــثل (كِينَ القومُ، وكِيدَتْ الروحُ تزهَق، وهُلِكَ الناسُ)، جملٌ سليمة صرفياً وتركيبياً، لكنَّها لاحنةٌ اشتقاقياً، لأن قواعدَ الاشتقاق لا تسمح بتفريغ «معنى التفريغ»[94] من فعل ناقص (كانَ)، أو مساعد (كادَ) أو قاصرٍ (هَلَكَ). بينما قواعدُ الصرف الصوريةُ تُبْنِي تلك الأفعالَ بناءَ (بِيعَ وقِـــيدَ وهُـــزِمَ) بغضِّ النظر عن الدلالة لعدم دخولِها في مجال اهتمام المكوِّن الصرفي.

مـــن جملـــة ما يلزم عن الفقرتين السابقتين ضرورةُ المحافظة على علاقة التحكم التي تجمع الصرف بالاشتقاق، وعندئذ يمكن أن نتجنَّبَ الكـــثيرَ مـــن المشاكل الناجمة عن تقليد مستمِرّ، يتلخَّصُ أولاً في فصل أحـــدهما عن الآخر فصلاً تامًّا، كما يظهر بوضوح في مسائل التمرين على عويص التصريف[95]، وكذلك في المباحث المعقودة لمعاني الصيغ.

---

(94) التفريغ معنى لحيق ينشأ عن تـــنزع الفاعل لأحد الأغراض التداولية وتفريغ الفعل للمفعول؛ كما في نحو ﴿غُلِبَتِ الرُّومُ﴾.

(95) للوقـــوف علـــى نماذج من المسائلِ التي يصنعها الصرفيون لاختبار الطلاب وتمرينهم على عويص التصريف انظر المبرد حيث يتناول في الجزء الأول من المقتـــضب «مسائل التمارين»، وابن جني «مسائل من عويص التصريف» في الجزء الثالث من كتابه المنصف في شرح التصريف للمازني.

وثانياً في الخلط التام بينهما، بحيث يُتحدَّث عن أحدهما أو عن موضوعاته باللغة الاصطلاحية الواصفة للآخر[96].

وللحفاظ على العلاقة الطبيعية القائمة بين مكوِّنَيْ الفص التحويلي ينبغي أن يكون تعليمُ قواعده ترديداً للذهن بين قواعد المكون الاشتقاقي التي تُوَلِّدُ معنىً لحيقاً من معنىً أصيلٍ، وقواعد المكون الصرفي التي تشتغل مسايرةً للاشتقاق لضَبْطِ التغييراتِ التي تطرأ على بنية القولة وهي تتحوَّلُ من صيغة إلى أخرى. وباختصارٍ ينبغي التقيُّد في تلقين هذا الضرب من القواعدِ بالسؤال المركَّب التالي: أيُّ المعاني اللحيقة يُشتقُّ من أيِّ المعاني الأصيلة، وبواسطة أيِّ الصيغ المبنية بأيِّ القواعد الصرفية. وهذا التوازي بين عملية الاشتقاق الدلالي وعملية التصريف اللفظي ينبغي حفظُهُ حتى يستقرَّ في الأذهان أنه إذا طرأ تغيرٌ على أحد الطرفين حَدَثَ مثلُه في الطرف الموازي.

1.4.3. اشتقاق المعاني وتصريف المباني

تلقينُ القاعدة يعني تمرينَ الطالب على الإجراء المطَّرد لعملية وفق نَهْجٍ واحدٍ مهما تَكَرَّرَ إجراؤُها على عدد متناه أو غير متناه من الموضوعات المتغايرة نسبياً، ولكلِّ إجراءٍ مطَّردٍ مُفسِّرٌ عِلِّيٌّ؛ وهذا المفَسِّرُ إما دلالي إذا كانت القاعدةُ اشتقاقيةً وإما صَوْتيٌّ إذا كانت القاعدةُ صرفية.

---

(96)أول ما يظهر الخلط بين الاشتقاق والتصريف في تعريفهما إذ قيل: «التصريف لغة: التقليب من حالة إلى حالة... أما في اصطلاح النحاة فقال في التسهيل: هو علمٌ يتعلق ببنية الكلمة، وما لحروفها من أصالة وزيادة، وصحَّة وإعلال، وشبه ذلك... والاشتقاق أصغر؛ وهو ردُّ لفظ إلى آخر لمناسبةٍ في المعنى والحروف الأصلية». السيوطي، همع الهوامع، ج 6، ص 228-230. ويتكرر هذا الخلط في قول المبرد في مبحث «الاشتقاق من الجامد اشتقاق فاعل من ألفاظ العدد»، انظر ص 181 في الجزء الثاني من المقتضب.

وينبغـــي تـــربوياً أن ينتهي تلقينُ قواعد الفصِّ التحويلي بتكوين القـــدرة علـــى إنجاز الإجراءات التالية: أولاً التَّنبُّؤُ بالمعاني اللحيقَة التي يسمح المعنى الأصيلُ باشتقاقها وما لا يسمح به. ثانياً التَّحقُّقُ من الصيغ الـــصرفية الموضـــوعة للعبارة عن المعاني اللّحيقَة. ثالثاً التَّمكُّنُ من بناء الصيغة الصرفية البناءَ السليمَ بعد هَدْمِ مصدَرِها. ولتحرير العبارة بأمثلة توضيحية نسوق النماذج التالية:

- [الطَّلَـــبُ]: وهو محاولةُ أحَدِ موضوعَيْ الفعلِ وجدانَ الحدثِ من الموضـــوعِ الآخـــرِ القادرِ عليه[97]؛ ويُستعمَلُ لهذا المعنى الصيغةُ التحويلـــية (استَفْعَلَ) المركّبَةُ من الزوائد: (الهمزة والسين والتاء) والأصولِ: (الفاء والعين واللام). سواءً كانت هذه الأصولُ الثلاثةُ مـــن صنف السليم، كما في (48 أ) أو من صنف الناقص (48 ب)، أو الأجوف (48 ج)، أو المثال (48 ج)، أو المضعف (48 هـ).

(48) (أ) استَنْصَرَها فما نَصَرَتْه.

استَعْطَتْه فما أعْطَاها.

استَقْدَمَه على عَجَل وقَدِمَ بعد أجل.

(ب) استَدْعَيْتُه فَدَعا خَصْمِي.

استَسْقَيْتُه فسَقَى غَيْري.

استرضَيْتُه بالكثير ورَضِيَ بالقليل.

(ج) استَعَانَها فأعانَتْهُ.

استَزَادَها فزَادَتْه.

استَمَالَها فما مَالَتْ.

---

(97) كلُّ فعلٍ تامٍّ فهو حدثٌ يتطلّع إلى موضوعين؛ أحدهما يكون سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود، وتجمعه به علاقة السببية التي تحمل فيه وظيفة الفاعـــل. ويكون الموضوعُ الآخرُ شاهداً على تحقق الحدث، وتجمعه بالفعل علاقة العلية التي تحمل فيه وظيفة المفعول.

استقالته فأقالها.

(د) استوقفها فما وقفت.

استورثه مالاً فأورثها علماً.

استوزها فما وزرت له.

(ه) استزلّها مُضلّل فما زلّت.

استردها المهرَ فما ردّته.

استطبَّ مريضٌ طبيباً فما طبّه[98].

للملاحظ أن كلَّ فعلٍ على وزن (استفْعَلَ) في مجموعات الجمل (48) فقد استجمع خصائصَ ثلاثةً؛ الأولى اشتقاقية: كونه محوّلاً عن أصله المتعدي (نَصَرَ) أو المتخطي(أعطى) أو اللازم (قَدِمَ). الثانية مقولية: كونه فعلاً متعدّياً يتطلّع إلى موضوعين وقد مَثُلا معه. والثالثة دلاليةٌ: كونه فعلاً افتراقياً، إذ كلا موضوعَيْه قابلٌ لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، كما يظهر من جديد في مثل (استغاثَ بكرٌ خالداً، واستغاث خالدٌ بكراً). وبانتفاء إحدى الخصائص الثلاثة؛ كأن لا يكون الفعلُ مُحَوَّلاً أصلاً أو كان محوّلاً عن فعلٍ قاصرٍ أو ليس متعدياً ولا افتراقياً[99]، تجرّدت صيغة (استفْعَلَ) من معنى الطلب وأفادت غيرَه مما يلي:

---

(98) من نماذج الأفعال أعلاه نذكر: استوهبَه، واستعطاه، واستفهمَه واستخبَرَه، واستفسرَه، واسترشدَه، واستعلمَه، واستعفاه، واستعجَلَه، واستعمله، واستنظره، واستنطقه، واسترحمه، واستلهمه، واستوظفه، واسترزقه، واستفره، واستفتحه البابَ، واستعاذَ به.

(99) الفعل المتعدي إمّا افتراقي إذا كان كلا موضوعيْه قابلاً لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، بحيث يتبادلان الموقعين في الجملة من غير أنْ يترتب عنه قولٌ مقلوبٌ، كما في نحو (نصر خالدٌ بكراً) و(نصر بكرٌ خالداً). وإمّا اقتراني إذا اختار الفعلُ بدلالته المعجمية أحدَ موضوعَيْه فاعلاً واختار الموضوع الآخرَ مفعولاً؛ حتى إذا تبادلا الموقعين في الجملة كان القولُ مقلوباً، كما في نحو(خرقَ المسمارُ الثوبَ، وخرقَ الثوبُ المسمارَ)، (تهيّبتُ الليلَ وتهيّبني الليلُ).

- [السَّعْيُ]: وهو أن يتوخّى الفاعلُ إحداثَ الفعل بالمفعول، ويُستعمَلُ له الصيغةُ الصرفية (اسْتَفْعَلَ) بشرطين: الأول أن يكون فعلُها متعديًا بالتحويل عن فعل لازم، والثاني أن يكون الفعل اقترانيًا، أي يُوقِعُه أحدُ موضوعيْ الفعل بالآخر ولا يصحُّ تبادلُ الموقع، كما في مثل العبارات (49) الموالية.

(49) اسْتَخْرَجَ الطبيبُ الرَّصاصةَ فَخَرجتْ.

اسْتَسَالَ الصانعُ الغازَ فسالَ.

اسْتبالَ الطبيبُ مُحْتَقِنًا فما بالَ.

اسْتَنْبطَ الحفّارُ النفطَ وبعد حين نَبَطَ.

اسْتَدْخَلَ الأعمى الخيطَ في سَمِّ الإبْرة فما دَخَلَ[100].

وينبغي التنبيهُ هنا أن اللازمَ إذا كان جوابًا لـ (اسْتَفْعَلَ) المتعدي، كما في مثل (49) أعلاه، دلَّ بصيغته (فَعَلَ) على معنى المطاوعة.

- [الحُسْبانُ]: وهو ما يعتقدُه الفاعل في الموضوع المفعول. ويتولَّد معنى الحسبان باستعمال الصيغة الصرفية (اسْتَفْعَلَ) بشرط أن يكون فعلُها متعديًا بالتحويل عن فعل قاصر[101]. كما في العبارات التالية:

(50) اسْتَعْظَمَ الأبُ ابنَه قبلَ أن يَعظُمَ.

اسْتَصْعَبْتُ ما سَهُلَ واسْتَسْهَلْتُ ما صَعُبَ[102].

---

(100) من نماذجه: استصدر قرارًا، استنبتَ نخلةً، استنضج فاكهةً، استصلح أرضًا، استمطر سحابًا، استدمع عينًا.

(101) الفعل القاصر حدث يتطلّع إلى موضوعين، ويمثل معه في الجملة الموضوع الشاهد الذي يجمعه به علاقة العلية التي تعمل فيه وظيفة المفعول. وأكثرُ ما يُبنى صرفيًا بالصيغة البنائية (فَعُلَ)، مثل حَسُنَ، جَمُلَ، ظَرُفَ، طَرُفَ، قَبُحَ، كَبُرَ، صَغُرَ، عَظُمَ، شَرُفَ، حَمُضَ، سَهُلَ، صَعُبَ، جَبُنَ...

(102) من نماذجه: استخفه، واستثقله، واستسمنه، واستجدّه، واستبخله، واستقبحه، واستحسنه، واستصغره، واستجمله، واستشرفه، واستقلّه، واستهانه/به، استهجنه، استقزمه، استكثره، واستقلّه.

- [التَّحَوُّل]: وهو أن يصير الفاعل إلى مثل الاسم الذي أُخذَ منه فعلُه باستعمال الصيغة التحويلية (استَفْعَلَ). من أمثلة ذلك:

(51) استَرْجَلَت المرأةُ وما هي برَجُلٍ.

استَحْجَرَ الترابُ وما هو بحَجَرٍ.

استَكْلَبَ القطُّ وما هو بكَلْبٍ.

- [الاتخاذ] وهو معنى لحيق يُستفادُ من (استَفْعَلَ) في مثل العبارة التالية:

(52) استَوْطَنَ المستعمرُ أرضَ الغير، فاستَعْبَدَ بعْضَ أهلها، واستَأْجَرَ البعضَ الآخرَ، واستَعْمَلَ خَوَنَتَهُم، واستَعْدَى الوطنيين منهم.

ومن استعمالات الصيغة التحولية (استَفْعَلَ) أن تُوَلِّدَ معنىً أصيلاً من مثله المبني أصلاً على وزن (فَعَلَ)، بشرط تقاربهما الدلالي واتفاقهما المقولي فضلاً عن الاشتراك في الحروف الأصول، كما تكشفُ المقارنة بين الفعلين في كلِّ عبارة مما يلي:

(53) (أ) مَرَّ الموكبُ واستَمَرَّ مُرُورُها يوماً كاملاً.

(ب) قَبِلْتُ الهديةَ واستَقْبَلْتُ صاحبَها.

(ج) أطاعَ الابنُ الأبوَيْنِ فاستطاعَ الكثيرَ.

(د) ما قَرَّتْ عينُه بولدٍ ولا استَقَرَّت له الأوضاعُ.

(هـ) قام الناسُ للصلاةِ فما استقامت صُفوفُهم.

كما تُستعملُ (استَفْعَلَ) صيغةَ بناء؛ أي فعلُها غيرُ محوَّلٍ عن أصلٍ سابقٍ، كما في مثل (ما استقلَّت دولةٌ ضعيفةٌ استقلالاً تامّاً)، وتُستعملُ بديلاً من (فَعَلَ)، بحيث يتبادلُ الفعلان الموقعَ من غير أن يحدث تغييرٌ في دلالة الجملة. كما يتبيَّن من العبارات (53) التالية:

(54) (أ) حينَ أفاقَ الطبيبُ من النَّوْمِ استَفاقَ المريضُ من البَنْجِ.

(ب) يَقِظَ الكبارُ فجراً، ثم استَيْقَظَ الصغارُ صباحاً.

(ج) لا يُراحُ كئيبُ إلى شيءٍ ولا يستريح إلى إنسانٍ.

(د) مَنْ غَنِيَ عن إنسانٍ استغنى عن ماله.

يُستخلص من كثرة المعاني اللّحقية التي تقترن بمثال (اسْتَفْعَلَ) أن بعضها ينضبط بمفسّرٍ علّيٍّ إذْ يتناول باطراد عدداً كبيراً من المداخل المعجمية؛ كمعاني [الطلب]، و[السعي]، و[الحسبان]، و[التحوُّل]. وهذا الصنف ينبغي تدريسُها ضمن قواعد الفصِّ التحويلي. أما سواها مما يتقيّد بضوابط عينية تخصُّ مفردةً أو بضعَ مفردات فينبغي تلقينُه ضمن الفص المعجمي.

وتسري خلاصةُ (اسْتَفْعَلَ) على باقي الصيغ التحويلية التي تُستعمل في اللغة العربية لاشتقاق بعض الأفعال من بعض؛ وهي (فَعُلَ، وفَاعَلَ، وتَفَاعَلَ، وانْفَعَلَ، وافْتَعَلَ، وأَفْعَلَ، وفَعَّلَ، وتَفَعَّلَ، وفَعَلَ المحوَّلَة عن فَاعَلَ). وسوف نعود بحول الله وقوته إلى معالجة كلِّ الصيغ التحويلية المسرودة أعلاه منتهجين نفس الطريقة في تحديد المعاني الاشتقاقية وضبط المباني الصرفية، حتى إذا أتينا عليها جميعاً انتقلنا إلى كيفية تدريسها بغير توسيط اللغة الواصفة، بل يكون بحمل الطالب على أن يُجرِّد بنفسه القواعدَ المستخدمة في بناء نص الدرس والمستهدفة بالتلقين.

خلاصة

لا شكَّ في إنّ تعليم اللغات لغير أصحابها، كالعربية للناطقين بغيرها، ليطرَحُ العديدَ من المشاكل المتماسكة، بحيث لا ينحلي بعضُها وينحلُّ في استقلال عن الباقي. وفي مركزها يقع المنهاج اللغوي بوصفه نسقاً تربوياً يتشكّل من مادة تعليمية لغوية وثقافية مبرمجة في صورة متوالية حسابية من أجل تدريسها وَفْقَ منهجيةٍ مضبوطة وبوسائلَ تقنية

مساعدة في ظرف زماني محدَّد يقضي باكتساب الطلاب المستهدفين للقدرة على التواصل باللغة العربية في ثقافتها.

وإنَّ التفاوتَ في إحكام بنية المنهاج اللغوي ليرتبط من جهة أولى بتفاوتٍ في مستويات العدَّة المعرفية والمهنية للمبرمجين صنَّاعِ المناهيج التربوية، وعليه لا مندوحة من تناول عُدَّةُ هؤلاء بالتحليل. كما يُؤثِّر من جهة ثانية على درجة تفاعل المدرِّس مُطبِّقِ المنهاج ودرجةِ تقبُّل الطالب لمحتوى المنهاج وعملِ المدرِّس معاً.

عُدَّةُ المبرمج تنحلُّ إجمالاً إلى كفاءات معرفية تضمُّ مادةً لغوية وديواناً ثقافياً، وإلى خبرة مهنية تتركب من طرائق التدريس والوسائل التقانية المساعدة. ففي المادة اللغوي يتعين على المبرمج إتقانُ العربية استعمالاً ووصفاً فضلاً عن الإلمام بأوليات اللسانيات. أما الديوان الثقافي للغة فمحمول في معجمها المنقسِم في العربية إلى معجم حامل لحضارة القرآن، ومعجم حامل لهوية وطنية أو إقليمية، ومعجم أساس التواصل اليومي في مختلف القطاعات. ويحتاج المبرمج إلى خبرة مهنية عالية فيتأتى له أن يصوغ المحتوى المعرفي المستهدف في قالب تربوي فعَّال، يتألف من طريقة التدريس والتقنيات التربوية المساعدة على تفهيم التصورات وتثبيت المكتسبات والتمرُّن على استعمالها.

يكون للمنهاج اللغوي المردود الجيد بمدرِّسٍ مهيَّأ للمهنة فطرةً، متخلِّقٍ بقيم الثقافة التي يُلقِّنها، متزوِّد بما يلزم من الكفاءات المعرفية بقسميها اللغوي والثقافي فضلاً عن الخبرة المهنية، ومنها التمرُّنُ على تطبيق المنهاج المسنَد إليه. وبتضافر الصفات الأربعة: الفطرية والخُلُقية والمعرفية والمهنية تزداد درجةُ التفاعل مع المنهاج ويرتفع مردودُه. وفي الخبرة المهنية لابد من كفاءة إضافيَّة تُمكِّنُ المدرِّسَ، وهو يُعلِّمُ العربية للناطقين بغيرها، من أنْ يُفهِّم بغير اللغة ما يُفهِّمُه غيرُه باللغة.

ويُفترَضُ في المنهاج المُحْكَم والمدرِّس الماهر أن يَلْقَيا لدى الطالب المستهدف القَبولَ الحسنَ. ومن أهمّ ما يرفع قابليةَ الطالب عواملُ ثلاثة: أولاً استجابةُ مضمونِ المنهاج لحاجات الطلاب وأغراضهم الخاصة. ثانياً مواءَمةُ مستوى المنهاج اللغوي لمستوى النضج الذهني لدى الطالب ولدرجة وَعْيِه الثقافي. ثالثاً استغلالُ عنصر التشويق للتخفيف مما في عملية التعليم من التكليف، وللتحبيب في مواصلة التثقيف الذاتي. وبتضافر العوامل الثلاثة يُتفادى الاسترخاءُ الذهني الذي يؤثّر سلباً على التعليم عموماً.

ومع هذه اللُّمَع عن عُدَّة المبرمِج، ومؤهِّل المدرِّس، وقابلية الطالب المفصَّلاتِ في العرض نقتضب الآن قولاً في بنية المنهاج اللغوي. علماً أن لكلّ منهاج تربوي بنيةً ووظيفةً. أما وظيفة المنهاج الذي تعنينا بنيتُه الآن فتنحصرُ في إكْسابِ الناطقِ بغير العربية القدرةَ على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند نفاد المنهاج من أهل لسان حضارة القرآن بغضِّ النظر عن وطن الإقامة.

ومـا له تلك الوظيفةُ متقوِّمُ البنية من مكوِّنَيْنِ اثنين: أولهما تلقينٌ يُفيد في تحصيل شيءٍ كان مفقوداً، ويتفرَّع إلى تعليم من المدرِّس للطالب وتعلُّم بين الطالبِ ونفسه. وثانيهما تدريبٌ ينفع في تكوين المادة على إجادة استعمال المستحصَل، ويتشعب بدوره إلى التمرين على التوظيف المباشر للمختزن وإلى التَّمرُّنِ على التصرُّف الشخصي في المكتسب.

ولا يُهمَلُ شيءٌ من المكونين في كلّ درسٍ غايتُه إنشاءُ القدرةِ التواصلية التي تحصل لصاحبها بامتلاك رُكْنَيْها: أ) نسقٌ من القواعد المحصورةِ العددِ والموزَّعةِ على الفصوص اللغوية الأربعة. ب) رصيدٌ من المفردات المعجمية المتفرِّعة إلى معجم أساس ومعاجم قطاعية خاصة

ومعجم حضاري. وحتى كلُّ درسٍ قاعدةٌ فَصيّةٌ أو أكثر، ومتنٌ من المفردات المنتقاة وفق أغراضٍ خاصة.

فتعويدُ حاسة السمع وترويضُ جهازِ النطق يتولاهما الفصُّ النصفي، وبه يفصح قولُ الناطق بغير العربية. وبالفصوص اللغوية الباقية؛ المعجمي والتحويلي والتركيبي، يَمْهَرُ الطالبُ في الحادثة والتعبير الكتابي فيُبلِّغ كلامَه خالياً من الآفاتِ التي تعرض له.

ولا بأس من الإشارة إلى أن تدريسَ القواعدِ اللغوية صار بفضل اللسانيات العربية الحديثة قابلاً لبرمجة تربوية اقتصادية؛ إذ أصبح بالإمكان أن يُدرَّسَ في بضع ساعات ما كانَ يُعلَّمُ في عدّة شهورٍ. كما تبيَّنَ كيف يكون التلقينُ باشراً لمعجم اللغة ومختلف قواعدها، فلا يُتوسَّلُ بلغة إلى اكتساب لغة أخرى؛ سواءً كانتْ لغةً نحوية واصفةً كاللغة الاصطلاحية التي يستعملها اللغويون المتقدمون أو المعاصرون، أو كانت لغةً محليةً يتواصل بها الطلابُ المستهدَفون.

القسم الثاني

من قضايا اللسانيات التربوية

مقدمة

توخّي الصواب في القرار التربوي المتعلّق بتعليم اللغة العربية أهمُّ إشـكالات الحقل المعرفي المركّب من اللسانيات والتربويات. فاهتداء المتخصّص في العلوم التربوية إلى كيف يكون بناءُ درسٍ في العربية، وكيف يكون إنجازه في الفصل بهدف تكوين الملكة اللغوية في أذهان الطُلاب بأقلّ جهـد وفي أقـصرِ وقت، متعلّقٌ أوّلاً بجواب اللسانيات النفسية عن كيف يشتغل الدماغ البشري وهو يكتسب اللغة ونحوها من الملكات الاصطناعية الموضـوعة بالاختـيار، وثانياً بنتائج اللسانيات الوصفية وهي تبني نموذجاً نحـوياً يُطابـق نمـطَ العربية بنيةً ووظيفةً، وثالثاً بخلاصات اللسانيات الاجتماعية التي تجعل من ثقافة المجتمع المدوَّنة في لغته موضوعاً للدراسة.

وبمـدِّ الجسور بين علوم اللسان وعلوم التربية ينشأ حقلُ اللسانياتِ التـربوية المتعدِّدُ التخصُّصات، ويتأتّى، فضلاً عن تجاوز التقليد المترسّخ في تألـيف البرامج اللغوية منذ قرون، إمكانُ البرهنة على صواب الاختيارات التـربوية[1]. مـنها المفاضـلةُ بين الطريقتين التعليميتين الآتيتين، ثمّ اختيارُ الأورد منهما بمعيار الانسجام الداخلي مع سائر الحقول المعرفية الأخرى.

إمـا الطـريقةُ التنشيطية؛ وهذه سندُها الفرْضيةُ الطّبْعيّة المؤسّسةُ لنظرية اللسانيات الكلية، وقوامُها الحوارُ؛ إذ تُتّخذ منه أسلوباً لتحريض المعـارف الطّبْعية المنسوجة خلقةً في خلايا العضو الذهني في دماغ كلّ

(1) للتوسّع في موضوع الاسترشاد التربوي بنتائج البحث اللساني انظر كتاب:
Moshé Starets (2008), Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée, les Presses De L'université Laval, Canada.

تلميذ، ووسيلةً لتركيب هذه المعارف الوراثية في طريقة استدلالية لاستنباط معارف ضمنيَّة.

وإما الطريقةُ التلقينية؛ وهي تستند إلى الفرضية الكسبية التي تُؤسِّس نظرية اللسانيات النسبية، وتتقوَّمُ من اللَّقانة، إذ تجعل من التعليم وسيلةً لتمكين خلايا العضو الذهني المهيَّأ خِلقةً للتشكُّل ببنية ما يحلُّ فيه من إحراز المعارف الجزئية والعلوم الضرورية. كما تتخذ من التَّعلُّم أسلوباً لحمْل التلاميذ عن طريق الحوار الموجَّه على تركيب الحريز في طريقة استدلالية من أجل استنباط معارف كسبية.

ومع ائتلاف الطريقتين التنشيطية والتلقينية في عنصر الاكتشاف وتنمية القدرة على الاستنباط إلا أنه في الأولى عام يتناول المعارف الطبعية والضمنية معاً، وفي الثانية خاصٌّ بالمعارف الكسبية.

وبفضل اللسانيات التربوية يمكن المفاضلة أيضاً، بين طريقتين لتكوين مهارة الكتابة؛ الطريقة التحليلية التي تتخذ من العبارة موضوعاً للتحليل إلى أن تنتهي إلى الحرف، وهي المعتمدة في المنهاج السمعي البصري «من الخليج إلى المحيط». والطريقة التركيبية التي تبتدئ بتلقين الحرف الواحد في مختلف أوضاعه، لتُثنِّيَ بتركيبه في مفردات، وتركيب المفردات في العبارة، وقد سار عليها أكثر من كتاب(2).

وداخل هذا الحقل اللساني التربوي يستطيع البيداغوجي أن يهتدي إلى القرار الصواب إذا استشكلَ ذَريعَةَ الدَّرس، فتردَّد بين التَّوَسُّل باللغة إليها، وبين التَّقرُّب إليها بوصف النحاة لها. ففي الأول يكون اكتسابُ اللغة بذاتها ومن خلال استعمالها، كما هو الحالُ في المجتمع، وفي الثاني تكون معرفةُ نَحْوِ النُّحاة وَصْلَةً إلى اللغة، وهو واقع اصطناعي.

---

(2) انظر مثلاً كتاب «الميسر في تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية الإسلامية في المهجر»، للدكتور عزيز الحسين والأستاذ عبد الله بناني.

إنّ الـــتحديد التربوي الدقيقَ للمفهوم من المهارة اللغوية مرهونٌ بالتـــصوُّر اللـــساني للفصِّ اللغوي الذي ينتهي تدريسُ محتواه بتكوين المهارة المستهدَفة. بل قد لا يسلم في هذا الباب قرارٌ للبيداغوجي إذا لم ينكـــشف له بأيّ الفصوص يتأتى تكوينُ أيّ المهارات. لكنّ استرفاد العون من نظرية اللسانيات النسبية مثلاً يُفيد في أن تكوين مهارة السمع والـــنطق متعلّق بتلقين محتوى الفص النَّصْغي كما يصفه القالبُ اللساني المختصُّ في دراسته، وأن تدريسَ قواعد الفصِّ التحويلي يُعجّلُ بتكوين الـحـــصيلة اللغـــوية الضرورية لتكوين مهارة المثاقفة والمحادثة، وأن هذه المهـــارةَ يمكن حصرُها في أحد الأغراض الخاصة، ويتحقّق ذلك بتلقين أحد الأصناف التي يتفرّعُ إليها الفصُّ المعجمي. وكذلك يستمرُّ الربط في الباقـــي، ويتأكّد في كلّ مرّة تعلّقُ التربويات باللسانيات ليُركّبا معاً حَقلاً معرفياً متعدِّد التخصصات.

ويـــتحقّق هذا الربطُ مجدّداً فيما يشترطُه البيداغوجي من صفات تربوية في شخصية المدرِّس، إذ يلجأ حينئذ إلى الديوان الثقافي للغة، كما تـــصفه اللـــسانيات الاجتماعية، فيستقي منه مجموع الخصال الواجب توافـــرُها في المـــدرِّس الـــذي يُعلِّـــم نسق العربية ويُربّي النَّشْءَ بالقيم الحـــضارية المدوَّنـــة في معجـــم هذه اللغة. وعندئذ يتحقق الانسجامُ المطلوب بين شخصية المربـــي القدوة وبين الديوان الثقافي للغة.

الفصل الأول

نظريات الاكتساب
وطرائق تعليم اللغات

مقدمة

كلما طُرح اكتساب اللغة للبحث انقدح عدةٌ من الإشكالات المترابطة بصورة لا تقبل الفصل. في المقدمة يتبادر إلى الذهن سؤال حول العُدَّة المعرفية التي تزود بها الإنسانُ فاستطاع أن يُنشئ اللغة وأن يكتسبها خلفُه. وإذا انكشفت تلك العدة المعرفية فما الطريقة أو الطرائقُ التي تنتهجها إبّانَ الاكتساب؟ وهذا التساؤل يصح إذا كان سلوك هذه العدة منتظماً، ويأتي في كل مرة على نميجة واحدة، ولا يتخلّفُ أبداً حتى زالت عنه كلُّ مظاهر العشوائية أو الاعتباطية. أما الإشكال الثالث فيَهُمُّ طبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً مستقلاً يتميَّز بخصائص ليست لغيرها من الموضوعات الوجودية. وكأننا في المسألة الأخيرة يعنينا أن نتصوَّر مسمَّى اللغة تصوُّراً واضحاً، كما همنا في الأولى أن نتمثَّل بوضوح ماهية العدة المعرفية، وعندئذ يمكن أن نتلمَّس على أي وجه يكون عملُها وهي تكتسب.

أما ترابطُ الإشكالات الثلاث فعن طريق التلازم؛ بمعنى أن النتائج المستخلصة من تناول ماهية العدة المعرفية بالدراسة والتحليل يلزم بالضرورة المنطقية أن تكون موافقةً، من جهة أولى، للوصف المقدَّم

لسلوكها المنتظِم إبّان الاكتساب، ومن جهة ثانية لطبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً للاكتساب. وبعبارة موجزة إن ما يثبت في أحد الإشكالات الثلاث يسري بالضرورة في الباقي.

فـإذا صـحّ انقـسامُ العدة المعرفية إلى: 1) **ملكات ذهنية** لاقتناص خـصائص الموضـوعات الجـزئية و2) **ملكات عقلية** لتجريد الكليات واسـتنباط العلم بالمجهولات يلزم أن تتفرَّعَ طريقةُ الاكتساب الموصوفة من لـدن المهـتمين إلى 1) فرع مراسي أو تجريبـي ينشطُ فيه قسمُ الملكات الذهنـية من العدة المعرفية، وإلى 2) فرع استنباطي ينشط فيه قسمُ الملكات العقلية وهي تجرِّد الكليات؛ أي الخصائص المشتركة بين عدد غير متناه من الموضـوعات الجزئية، أو تستنبط العلم بالمجهولات التي لم تقتنصها مراسياً الملكات. وهذا التقسيم يجب أن يتكرر في اللغة؛ كأن يوجد فيها:1) قسم أول يُقتـنص مراسـياً لا غـيرُ؛ وبالقوى الحسية ليس إلا. و2) قسم ثان يُكتـسبُ اسـتنباطاً بتشغيل القوى العقلية. وبعد أن طرحنا الإشكالات الثلاث وبينا ترابطَها يتعيَّن المرورُ إلى التناول الموجز لكل واحد منها.

1. العُدّةُ المعرفية بين الطبْعيين والكسبيين

تـستعمل العـدة المعرفية للدلالة على ما في الدماغ البشري من أجهـزة عصبية مهيَّأة خِلْقةً لتحصيل المعارف واستنباط العلوم. وهذه العدة كانت محطَّ اهتمام من لدن النظار منذ القديم، وما زالت موضوع بحـث إلى وقتـنا الراهن؛ فقد تناولها الفلاسفة قديماً ضمن علم النفس الطبيعـي، ومن هؤلاء ابن سينا في كتاب النفس وفي الكثير من أعماله المنطقـية. وهي الآن موضوع اهتمام اللسانيات النفسية وفلسفة اللغة وخاصـةً في النظـرية اللـسانيات التي أسسها اللغوي الأميركي نعام شومسكي في منتصف القرن الماضي.

بـــل إن صاحب هذه النظرية اللسانية سعى إلى بناء نموذج لغوي هدفُـــه المباشرُ الكشفُ عن التركيب البنيوي للعقل البشري، وقد برر هـــذا المسعى الخارج عن نطاق تخصصه بعجز البيولوجيا العصبية عن الكـــشف عن بنية الدماغ. وقصورُ هذه الحقولِ في الوصول إلى معرفة الدماغ والتحقق من مكوناته سمح بإنشاء علم النفس المعرفي الذي يجمع بين المقاربة البيولوجيا والتأملات الفلسفية وتوسيل النماذج الصورية من أجل الوصول إلى تحديد ماهية العدة المعرفية.

ويُجمـــع كـــلٌ من تناول العدة المعرفية بأي منهجٍ من الدراسة والتحلـــيل على أن سبب فشلِ كل المحاولات الرامية إلى تحديد ماهيتها ووصف تركيبها البنيوي يعود إلى انفلات بنية ووظيفة العضو الدماغي للملاحظـــة المباشرة أو الانعكاسية بواسطة الأجهزة الآلية المتخصصة. وبما أن هذه العدة غير خاضعة للملاحظة المضبوطة بالمنهج التجريبـــي المفـــضي إلى وصف مطابقٍ لحقيقتها لم يبق أمام الباحثين على اختلاف حقـــولهم المعـــرفية وتخصـــصاتهم الدقيقة سوى طريق التأمُّل وانتهاج الافتراض المفضيّين إلى تصورات نظرية متغايرة.

1.1. الفرضية الطبعية وطريقة التنشيط التربوية

يتبيّن من عنوان هذا المبحث أن هناك تلازماً بين الفرضية الطبعية المؤسِّـــسَة للعديد من النظريات المعرفية وبين طريقة التنشيط المستخدمة إلى عهد قريب في الكثير من المؤسسات التربوية في معظم بلدان العالم.

ويـــنطلق الطّبْعيُّون على اختلاف حقولهم المعرفية من فرضية عملٍ تفيد أن الخلايا العصبية للأعضاء الذهنية عبارة عن علومٍ أولية مُبرمَجَة في بنيـــتها، وأن العـــضو الذهني مزوّدٌ بهذه العلوم الغريزية المطبوعة في خلايـــاه خِلقـــةً؛ ومن ثمّةَ فهي لا تُلقّنُ، ولا تُكتسب، وإنما تنتقل من

الخلــف إلى الســلف بموروثات بيولوجية انتقالَ سائرَ السجايا الوراثية؛ كلون البشرة والعينين ونُعومَة الشعر وجَعادَته وهُلمَّ جرّا.

يظن الطَّبْعيُّون أن الخلايا العصبية المكوِّنة لأعضاء الدماغ البشري خــزّانٌ من الأوليات المعرفية؛ من قبيل «الأشياء المساوية لشيء واحد متــساوية»، و«الجــزء أقل من الكل»، و«الشيء الواحد لا يكون في مكــانين في آن واحد»، ونحو هذا مما يقل أو يكثر[3]. وهذه الأوليات يعتبرها الطبعي الباحث في الأنساق المعرفية الصورية كالرياضيات ذات طبيعة منطقية، ويعدُّها نظيرُه المهتم بالأنساق الرمزية كاللغة ذات طبيعة لسانية[4].

وكلاهما يعتقد أن تلك المعارف الأولية تكون خلال الشهور الأولى مــن ولادة الطفل في حالة كمون، وأن انبعاثها في ذات الخلية العصبية التي تحملها فيحصلُ الشعورُ بها أو إدراكُها يتعلّق باجتماع شرطين:

أولهما: يخصُّ نمو العضو الذهني ونضجَه الفزيولوجي؛ يظهر ذلك في أن الوليد لا يشرع في المشي إلا بعد اشتداد الأعضاء العضلية المكلفة بإنجــاز هذه الحركة، كما أنه لا يأخذ في إدراك ما في ذهنه من علوم أولية إذا لم تنضج الأعضاء العصبية التي تحمل في خلاياها تلك العلومَ.

ثانيهما: يتمثّل في انتظام الذهن البشري والعالم الخارجي بواسطة علاقــة المــصاحبة الضرورية لأن تُحرِّض موضوعاتُ العالم الخارجي خــزّانَ المعارف، وتقدَح ما فيه من العلوم الطبعية فيحصل الفرد شاعراً بوجــودها في دماغه ومدركاً للقدرة المعرفية التي تكوّنت لديه بانبعاث تلك المعلومة في ذهنه منه.

(3) للتوسع في الموضوع انظر القسم الأول من كتاب محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربــي القديم.

(4) انظر حوار بياجي وشومسكي وأتباعهما الذي جمعه بياتيلّي ونشره في كتاب نظريات اللغة ونظريات الاكتساب.

ويحسن التنبيه هنا أن علاقة المصاحبة بين الكونين الخارجي والذهني ينحصر مفعولها في تحريض موضوعات الكون الأول للمعارف الكامنة في الكون الثاني، وليست كعلاقة التعدية لدى الكسبيين الضرورية لانتقال نظام الكون الخارجي وحلول نسخة منه في ذهن الفرد[5]، فيوصف صاحبُه بكونه عارفاً وعالماً.

وعندما يتساءل الطَّبْعِيُّون عن أصل تلك المعارف السَّنَخِية المنسوجة خلقة في الخلايا العصبية للأعضاء الدماغية فإنهم يتبنون جميعاً، على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم الفكرية، النظريةَ الداروينية إطاراً، ويتخذون من قولهم «من الأميبَا إلى أينشتاين» مبدأً، ويفيد هذا المبدأ أنَّ الأنساق المعرفية؛ (كالرياضيات في أقصى صورها المتطورة كما وظَّفها أينشتاين عند ابتكار نظريته النسبية)، تعود في صورتها الأولية إلى الأميبا أصلِ الإنسان حسب زعمهم. والغرض من تبني هذا المبدأ هو إقصاءُ الألوهية من تفسير ما يجري في الكون، والتركيزُ على الناسوتية؛ لاعتقادهم الجديد أن لا كائن بعد الإنسان المتحضر يستحق شيئاً من صفات الألوهية[6].

أما عن وظيفة هذه المعارف السنخية الأولية فيجيب الطبعيون بأن لها دوراً حاسماً أولاً في تنظيم العالم الخارجي أو الكون الوجودي

(5) عن علاقة التعدية القائمة بين العالم الخارجي والذهن البشري يتحدث الغزالي في موضوع رتبة الألفاظ من مراتب الوجود بقوله: «اعلم أن للمراتب فيما نقصده أربعة، واللفظ في الرتبة الثالثة: فإن للشيء وجوداً في الأعيان، ثم في الأذهان، ثم في الألفاظ، ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان»، معيار العلم، 75. والمراتب الأربعة التي تكون للشيء الواحد سبق أن بينها ابنُ سينا في الكثير من كتبه المنطقية والنفسية، كما رددها أغلب المفكرين العرب في أعمالهم على اختلاف حقولها المعرفية.

(6) في الموضوع راجع جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، الترجمة الفرنسية، عبد المنعم الحفني، الطبعة الأولى 1964.

العــاكس لانــتظام عقــل الإنسان المسقط عليه، وثانياً تنتظم المعرفة التجــريبية المتعلقة بموضوعات الكون الوجودي، إذ هي؛ كما في مُثلِ أفلاطــون، بمثابة الصورة المتكونة عن العبد الآبق في ذهن مولاه، لأنه بــدونها لا يستطيع أن يهتديَ إليه إذا خرج يبحث عنه. وثالثاً بواسطة تلك الأوليات يقوى الإنسانُ على تكوين مختلق الأنساق التي تميزه عن ســائر الكائــنات الحيوانــية؛ فبفضل المعارف الطبعية؛ كما تتمثّل في «مبادئ النحو الكلي» يستطيعُ الفردُ، عند اتصاله بمحيطه اللغوي، من تكــوين نــسق مــن القواعد المستعملة لتركيب العبارة اللغوية وفَهْمِ دلالــتها[7]. وبتلك المعارف؛ كما تمُثل في «المعقولات الأوائل» أو في «البديهــيات المنطقية»، يتمكن الفرد من بناء نسق من القواعد البرهانية المستعملة لاقتناص المعرفة، واستحصال العلم بمجهولات مطلوبة.

من جملة ما يلزم عن نظرية الطّبْعيين في الميدان التربوي خاصةً أن هؤلاء لم يستطيعوا أن يصنعوا لعملية التعليم والتعلم طريقةً مضبوطةً[8]. فانتقال الطفل من طور العجز عن استعمال اللغة إلى طور القدرة على التواصل بها لا يحتاج إلى أكثر من أمرين: أولاً نمو العضو الذهني الحامل في نــسيج خلايــاه لمبادئ النحو الكلي؛ وهو العضو المعروف عندهم بالملكة اللغوية. وثانياً اتصال الطفل بالمحيط اللغوي من أجل تنشيط تلك المــبادئ وتــشغيلها فيــبني الفردُ في نفسه نسقاً من القواعد النحوية المستعملة في وسطه اللغوي.

وبــناءً على التصور الطبعي المذكور فإن دور المدرِّس يجب تربوياً أن يقتصر في الفصل على دفع التلاميذ وحثّهم لإثارةِ ما في أذهانهم من

(7) للتوسع في الموضوع راجع الفصل السابع la biolinguistique et la capacité humaine، في ص305 من كتاب شومسكي le langage et la pensée.

(8) راجع مبحث المعارف الطبعية في ص 201 من كتاب جيرولد كاتس، فلسفة اللغة الذي نشره بالفرنسية بايو سنة 1966 في باريس.

المعـــارف الطبيعية المتنقلة إليهم من السلف عبر أمشاج الأبوين، وبذلك يتأتـــى لهـــم أن يـــستنبطوا جميعَ المعلومات المتعلّقة بموضوع الدرس. فالمـــدرّسُ إذن ليس سوى منشّط لخزّان العلوم المطبوعة خلقةً في أذهان التلاميذ، وموجِّه لهم حتى ينتهوا بأنفسهم إلى استنباط ما في الدرس من معلومات تتعلّق بموضوعه.

ومـــن أهـــم خصائص هذه الطريقة التنشيطية التقيد الكلي بمبدأ الـــتعلُّم القاضي بأن يكون التلميذُ معلّمَ نفسه. ولإرضاء هذا المبدأ لا مـــندوحة من اعتماد الطريقة الحوارية أسلوباً للتدريس، وليُثمر الحوارُ التربوي ويُحقّقَ نتائجَه المرجوةَ يتعيَّنُ على المدرس أولاً أن يَمْهَرَ طَرْحَ الإشـــكال في الدرس ويُتقنَ صياغتَه، وثانياً أن يحذقَ توظيفَ السؤال الدقيق الذي يُوجّهُ التلميذَ الوجهةَ المستهدَفَةَ ويُساعده على الاهتداء إلى النتـــيجة المنتظرة، وثالثاً أن يحرص طيلة الحصة على إشراك المتعلمين في بـــناء الدرس، وتحسيسِ كلِّ طالبٍ بمسؤولية الإسهام في إيجاد المعلومة الواردة.

وبتضافر ما ذكر من أصول الطريقة التنشيطية يُصبح التلميذُ فاعلاً تـــربوياً، ويبتعد كلياً عن نظيره المنفعل المتقبِّل في درس يعتمد أسلوبَ المحاضرة ويرتكز على تلقين المعرفة. ففي هذا النمط الأخير ينقلب المعلّمُ إلى مـــصدرٍ للمعلـــومات المـــتلاحقة، ويـــتحوّل المتعلّمُ إلى متقبِّلٍ لها بالتدوين، ويجتهد في حفظها بالذكر. وعند المقارنة بين الطريقة الإلقائية القائمـــة على تلقين المعرفة وبين مقابلتها التنشيطية المرتكزة على مبدأ التعلم الذاتي يبدو أن هذه الأخيرةَ أنجع تربوياً وأفيد في التكوين، وهي أفـــضل مـــن مثلها الإلقائية ذات الطابع التلقيني، لكنها دون الطريقة الكسبية التي تجمع بين التعليم الذي يحتاج فيه الطالب إلى المدرِّس وبين التعلم الذاتي بحيث ينقلب التلميذُ إلى معلِّمٍ نفسه.

نخلـــص ممـــا سبق إلى أن عددَ الطرائق التربوية يمكن حصرُها في ثلاث:

1. **الطـــريقة التنشيطية** التي تستند إلى الفرضية الطبعية، وتقوم على مبدأ التعلُّم الذاتي، فيكون المربـــي منشطاً لخزان المعارف الكامنة في ذهن المتعلم.
2. **الطـــريقة التلقينـــية** لا تستند إلى فرضية عمل مما يُؤسِّسُ نظريَّةً كسبية، قاعدتُها الإلقاء بحيث يتحوَّل المربـــي إلى مصدرٍ للمعرفة والطالبُ إلى متقبِّلٍ وحفَّاظ لها.
3. **الطـــريقة التعليمية** سندُها الفرضيةُ الكسبيةُ، ومنهجُها ذو شقَّيْن، أولهما عبارة عن قواعد استقرائية، وقواعد الشق الثاني استنباطية، كما سيتضح في المبحث الموالي.

2.1. الفرضية الكسبية والطريقة التعليمية

تُعتبَر الفرضيةُ الكسبيةُ قاعدةً لفكرِ كلِّ من نظر في العُدَّة المعرفية فانتهى به التأمُّلُ إلى تصوُّر خلايا الجهاز العصبـــي في الدماغ البشري ذات تـــركيب بنيويٍّ، تتهيَّأُ به لأن تتشكَّلَ بما يحلُّ فيها من خصائص الموضـــوعات في الكـــون الخارجي، فتصبح عارفةً بما استقرَّ في ذاتها، وقادرةً على أن تستنبط منها علوماً مكتسبةً.

وقد بينا في بحوث سابقة انضواءَ كل المفكرين العرب قديماً إلى التيار الكـــسبـــي وكـــذلك حـــال المراسيين من الفلاسفة والمفكرين الغربيين حديـــثاً[9]. أمـــا إجماعُ المفكرين العرب على أن العلوم الأولية حاصلةٌ في

---

(9) انظـــر القـــسم الأول من كتاب محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم، دار الكلام، الرباط 1990. وكذلك «منهج المعرفة العلمية في النظـــريات اللسانية»، ضمن كتاب العلم: المحلية والكونية، من منشورات كلية الآداب، الرباط 2002.

العقول من خارج ذاتها[10]، ولا تنبعث فيها منها خلافاً للطبعيين من الغربيين القدماء والمحدثين، فيستند إلى قوله تعالى: ﴿والله أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ والأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾. والعدة المعرفية وفق التوجُّه الكسبي جهازٌ عصبي مبدؤه الملكات الذهنية المبرمجةُ في الأعضاء الدماغية ومنتهاه الحواس الخارجية المهيأة خلقةً لوظائف مضبوطة. القسم الأول يتكفَّل بالإدراك وحفظ المدركات، والثاني مهمتُه التحسس على بنية العالم الخارجي وتأديةُ ما يقع منه عليه إلى الأعضاء المركزية. وبعبارة ابن سينا «إن الإنسان قد أوتيَ قوةً حسيّةً ترتسم فيها صورُ الأمورِ الخارجية، وتتأدّى عنها إلى النفس فترتسم فيها ارتساماً ثانياً ثابتاً، وإن غابت عن الحسّ... فللأمور وجودٌ في الأعيان ووجود في النفس يكون آثاراً في النفس»[11].

وهذه الآثار النفسية أو الذهنية هي المعرفة المتكوِّنة بشرط انتظام الكونين الخارجي والذهني بعلاقة التعدية. علاقة تقضي بأن يكون لكل موضوعٍ في مجموعة الانطلاق التي هي الكونُ الخارجي مثالٌ في مجموعة الوصول التي هي الكون الذهني. وبما أن موضوعات الكون الخارجي متعالقة، تبعاً للكسبيين ومنتظمةً على وجه كلي خلافاً للطبعيين، فإن

---

(10) يقول ابنُ سينا في الموضوع: «المعقولات إنما تحصل فينا من خارج لا من ذاتنا»، كتاب التعليقات، ص 102. عن نفس المعنى يعبر في موضع آخر بقوله في العدة المعرفية: «وتكون هذه القوة في بدء وجودها عارية عن صور المعقولات، وتسمى عندئذ بذلك الاعتبار عقلاً هيولانياً، ثم تحصل فيها صور المعقولات الأولية، وهي معانٍ متحققة من غير قياس وتعلم واكتساب، وتسمى بداية العقول وآراء عامية وعلوماً أولية غريزية، وهي مثل العلم بأن الكل أعظمُ من الجزء، وأن الجسم الواحد لا يشغل مكانين في آن واحد، ولا يكن كله أسود وأبيض معاً وموجوداً ومعدوماً. ويتهيأ بهذه القوة لاكتساب المعقولات الثواني»، رسالة في الكلام على النفس الناطقة، ص 5.

(11) ابنُ سينا، كتاب العبارة، ص 1، المكتبة العربية، القاهرة 1974.

المـــثول الفعلـــي لأحـــد تلك الموضوعات في الذهن هو مثول بالقوة لسائرها، ويجدها من بحث عنها أكثر.

مـــن غـــير الدخـــول في تفاصيل التشريح الوظيفي الذي يُقدِّمه أصحاب الفرضية الكسبية للجهاز العصبـــي[12] فإن هناك إجماعاً حتى مـــن خصومهم الطبعيين على انفراد الكسبيين بإقامة منهجية مضبوطة لـــتكوين المعرفة البشرية. وهذه المنهجية ذات شقين حيث يبتدئ الثاني الـــذي يضم قواعدَ الاستنباط البرهانية بمنتهى الشق الأول الذي يضم قواعد الاستقراء الاستدلالية[13].

وهـــذه القـــواعدُ المعـــرفية مـــن انعكاسات الانتظامات التي تعقل الموضـــوعات الكونـــية، وقد صاغ منها ابنُ سينا قديماً ما عبَّر عنه بقوله: «الـــشيءُ إذا وقـــع التصديقُ به كان تصديقاً بالقوة لشيءٍ آخرَ، فهو إما ملـــزومه، وإما معانده، وإما كلي فوقه، أو جزئي تحته أو جزئي معه»[14]. ثم فصَّل القول في كل قاعدة، وصاغها صياغة المنطقيين في أعماله المنطقية، كمـــا في الإشـــارات والتنبـــيهات. ويمكن بدورنا أن نقدمها من جديد موضَّحةً بأمثلة لغوية تبيِّنها وتُقرِّبها من الأذهان وذلك على النحو التالي:

- **أولاً**: الملازمـــة[15]؛ تفيد هذه القاعدة أن «الملزوم إذا علم بالفعل

---

(12) راجـــع القسم الأول «قوى المعرفة والتعلم» من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم. وكذلك الفصل السادس «منهج اللسانيات النسبية في تحصيل المعرفة اللغوية» من كتابه الوسائط اللغوية، دار الأمان، الرباط 2001.

(13) راجع كتاب افرانو Franeau التفكير العلمي المنشور بالفرنسية في ابروكسيل سنة 1973.

(14) ابنُ سينا، كتاب البرهان، ص 14، دار النهضة المصرية، القاهرة 1966.

(15) في معـــنى الملازمـــة ذكر الشريف الجرجاني « الملازمة المطلقة هي كون الشيء مقتـــضيا للآخر، والشيء الأول هو المسمى بالملزوم، والثاني هو المسمى باللازم؛ كوجود النهار لطلوع الشمس فإن طلوع الشمس مقتض لوجود النهار. وطلوع الشمس ملزوم، ووجود النهار لازم»، التعريفات، الدار التونسية للنشر، 1971.

كـــان ذلك العلم علماً بالقوة بلازمه»[16]، فمن عرف عملياً أن العربية تُفرّق بين العوارض[17] بعلامة صوتية كان عارفاً بالقوة أن تركيب هذه اللغة يتميز ببنية قاعدية ذات رتبة حرة.

- **ثانـــياً**: المعاندة؛ مفاد هذه القاعدة أن«المعاند إذا علم بالفعل كان ذلـــك العلـــم علماً بالقوة بمعانده، إما برفعه عند وضع ذلك أو وضـــعه عـــند رفع ذلك»[18]. فكل من عرف بالفعل أن تركيب العـــربية يتميـــز ببنية قاعدية ذات رتبة حرة كان عارفاً بالقوة أن هناك لغات يتميز تركيبُها ببنية قاعدية ذات رتبة قارة، وأنها تُفرّق بين العوارض بالرتب المحفوظة.
- **ثالـــثاً**: الاستقراء المراسي[19]؛قاعدة معرفية تعني أن « الجزئي إذا علم وجود حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك ظناً بالكلّي الـــذي فـــوقه إن كـــان المعلوم حكماً في بعض الجزئيات وذلك بالاســـتقراء الناقص، أو كان علماً بالقوة بالكلي الذي فوقه إن كان المعلـــوم حكماً يعم كلّ جزئي، وذلك بالاستقراء التام»[20]. فالمتعلّمُ

---

(16)ابن سينا، البرهان، ص 14.

(17)نـــستعمل مصطلح العوارض للدلالة على الأحوال التركيبية كحالتي الرفع والنـــصب، وعلـــى الوظائف النحوية كالفاعل، والفاعل به، والمفعول، ونحـــوها: كالحالـــية والماعية، والغائية، والتوقيت، والتمكين، والتهيىء، والتكمـــيم، والتبـــيين، والتكييف. للمزيد من التفصيل انظر الأوراغي، الوسائط اللغوية.

(18)ابن سينا، البرهان، ص 14.

(19)عـــرف ابن سينا الاستقراء بقوله:«هو الحكم على كلّيٍّ بما يوجد في جزئياته الكثيرة»، الإشارات والتنبيهات، ج 1، ص367، دار المعارف، القاهرة. تكرر هذا المعنى في قول الغزالي: «هو أن تتصفح جزئيات كثيرة داخلة تحت معنى كلـــي حتى إذا وجدت حكماً في تلك الجزئيات حكمت على ذلك الكلي به»، معيار العلم، ص 160، دار المعارف، القاهرة 1960.

(20)ابن سينا، البرهان، ص 14.

إذا تمثَّلَ بملكته الذهنية الدلالةَ المعجمية لأفعال الجمل التالية؛ (هَلَكَ الخلـــقُ، وسَـــقَطَ الورقُ، وغَرِقَ الولدُ، ونَضِجَ البرتقالُ، وحَقِبَ الـــرجلُ، وجَمُـــلَ الوجهُ، وضَخُمَ الصّوتُ، وغَلُظَ الذّراعُ)، فإنه يكون عالماً بالقوة بمقولة الفعل القاصر الفرعية[21].

- رابعاً: الاستنباط القياسي؛ قاعدة معرفية صيغت بعبارات متغايرة، نعتمد منها مرحلياً قول ابن سينا: «الجزئي إذا عُلِمَ وجودُ حكم عليه كـــان ذلك ظناً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معـــنى»[22]. وبتعبير آخر إذا تَمَثَّلَ المتعلِّمُ بملكته الذهنية أن الفعل؛ في الجملة (هَرَبَ اللصُّ) يُراكب موضوعاً واحداً هو السببُ في إخراج الفعـــل من العدم إلى الوجود والشاهدُ على وتحقُّقه، علم بقاعدة الاســـتقراء المراســـي انـــتماءَ (هَـــرَبَ) إلى مقولة الفعل اللازم الفرعية[23]، وعلم بقاعد الاستنباط القياسي أن أفعال الجمل التالية أفعالٌ لازمة؛ (ثارَ الشعبُ، وقَعَدَ الخونةُ، وفَرَّ المستبدُّ).

وهذه النماذج من القواعد المعرفية تكشف عن درجة النضج التي أدركهـــا الفكـــر الكسبـــي وعن ورود فرضيته التي تستوجب الأخذ بطـــريقة التعلـــيم والتعلم التربوية لتدريس اللغة أو أية مادة من المواد التعليمية. وقبل الانتقال إلى بيان طريقة الاكتساب التربوية لا بأس من

---

(21) الفعل القاصر يصدق على كل فعل يتقي بمقولته الفرعية علاقةَ العلية الدلاليةَ التي تجمعه بموضوع يكون شاهداً على تحققه. أما الموضوع الذي يكون سبباً في خـــروج الفعل من العدم إلى الوجود فلا يمثل معه. للمزيد من التفصيل راجع مقولة الفعل في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

(22) ابن سيناء البرهان، ص15. راجع أيضاً قياس العلة لدى الأصوليين.

(23) خاصـــيةَ اللـــزوم تصدق على كل فعل انتقي بمقولته الفرعية علاقة السّبَبِيَّةِ الدلالـــيةَ الـــتي تجمعه بموضوع وحيد يكون في نفس الوقت سبباً في خروجِ الفعل من العدم إلى الوجود وشاهداً على تحققه. راجع هذه المقولة في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

التذكير بالترابط المصرَّح به في مقدمة هذه الدراسة. وبكلمة واحدة يمكن القول: إن ما يُلاحظُ من انقسام العدة المعرفية عند تشريحها من لدن المختصين تشريحاً وظيفياً يجب أن يكون ملحوظاً لدى المختصين في المناهج المستعملة لتكوين المعرفة في مختلف الحقول العلمية، ولدى اللسانيين المهتمين بوصف اللغة وباكتسابها.

2. اللغة؛ طريقة اكتسابها

سبق أن أثبتنا في أكثر من موضع[24] أن اللغات البشرية على تغايرها النسبي تتقاسم نفسَ مبادئ التكوين، وتشترك في نفس الفصوص. أما المبادئ التي يتقوَّمُ منها نسقُ كل لغة بشرية فعددها واحد، وهي متواليةٌ على نفس الترتيب الآتي، ومحتويات بعضها كليٌّ والآخر إما نمطيٌّ وإما خاصٌّ.

- **أولها المبدأ الدلالي**؛ يتكوَّن من نوعين من الكليات الدلالية:
  1. عددٌ محصورٌ من العلاقات الدلالية الكلية؛ وهي السببية والعلية والسَّبْليَّةُ واللزوم والانتماء والإضافة.
  2. مفردات غيرُ متناهية تنتمي إلى بضع مقولات قد لا تتجاوز العشرة.
- **وثانيها المبدأ التداولي**؛ محتواه كليٌّ يتألف من:
  1. علاقات تداولية كلية تقوم بين المتكلِّم «ك» والمخاطَب «خ».
  2. قيودٌ كليةٌ تحكم طرفَيْ العلاقة التداولية؛ ككون المتكلِّم «ك» مقيَّداً بإخبار مخاطبه أو استخباره.

---

(24) راجع مبادئ قيام الملكة اللسانية في القسم الثاني من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والفصل الثامن من كتاب الوسائط اللغوية والمباحث المحال عليه هناك.

- **وثالثها المبدأ الوضعي للوسائط اللغوية؛** محتواه احتمالاتٌ متقابلةٌ على سبيل الثالث المرفوع، تُجبر كلّ اللغات البشرية على الأخذ باحتمال معيّن وإهمال مقابله. كوسيط العلامة المحمولة ومقابله وسيط الرتبة المحفوظة. فإنّ أيَّ لغة كالعربية واليابانية اختارت الوسيطَ الأول ضمنت لتركيبها بنيةً قاعديةً ذاتَ رتبةٍ حُرّة. بينما اللغاتُ الآخذةُ بالوسيط الثاني كالأنجليزية والهوسا فإن تركيبَها يختص ببنية قاعدية ذات رتبة قارة.
- **ورابعها المبدأ القولي؛** بعضُ محتواه نمطيٌّ وبعضُه الآخرُ خاصٌّ، وهو في كل اللغات متكوِّنٌ من:
  1. عدد محصور من النّطائق الموزّعَة على الصوامت والصوائت.
  2. قواعدُ تركيبها تركيباً مزدوجاً؛ كقواعد تركيب النطائق لتكوين قَولات الجذور أو الجذوع، وقواعد بناء الصيغ الصرفية لتوليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، وقواعد تركيب المداخل المعجمية لتوليد الجمل، وقواعد تأليف الجمل لتوليد الخطاب.

قيامُ اللغات البشرية وكذلك النماذج النحوية الواصفة لا يكونان أو يتيسّران بغير واحد من المبادئ الأربعة، أو بغير اتساقها عند نشأة اللغات على الترتيب التالي: محتوى المبدأ الدلالي أساسٌ لتكوين محتوى المبدأ التداولي، وكلاهما أساسٌ لانطلاق محتوى المبدأ الوضعي للوسائط اللغوية، والأخيرُ أساس لتشكُّلات محتوى المبدأ القولي.

1.2. فصوص اللغات واحدة ومحتوياتُها نمطيةٌ أو خاصة

كما تتقوّمُ اللغات من مبادئَ واحدة فإنها تتفرّعُ إلى عدد من الفصوص واحد[25]. إذ النسق اللغوي قابلٌ لأن يتجزّأ فصلاً لا قطعاً

(25) انظر الفصل السابع «فصوص اللغات وقوالب اللسانيات» من كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

إلى أنساق فرعية بالفصل الإجرائي وليس بالقطع الاصطلاحي، ويتحوّلُ كلُ نسقٍ فرعيّ إلى فصٍ لغويّ، ويصير عدد الفصوص في كل لغة واحداً.

من خصائص الفص في أي لغة: 1) الاستقلال بموضوعه، 2) الارتباطُ من الطرفين بالذي يليه، 3) كونُه يمثل مستوىً لغوياً معيناً أو ينتمي إليه، 4) الإسهام في صياغة البنية القولية. أن تُشكِّل الوسائط اللغوية، كما سلف، أحد المبادئ الأربعة المقوِّمة للبنية اللغوية يترتب عنه أن تتغاير الفصوصُ اللغويةُ محتوياتُها لا عددُها من نمط لغوي إلى آخر. إذ بوسيط الجذر تكوَّن لنمط من اللغات كالعربية معجمٌ شقيق، وبمقابله وسيط الجذع تشكَّلَ لنمط لغوي آخر معجم مسيك. وكلا المعجمين يمثّل فصاً لغوياً واحداً، وإن لم يكن لهما محتوىً واحدٌ.

عددُ الفصوص اللغوية الجامعة للخصائص المسرودة أربعةٌ في كل اللغات؛ وهي في جميعها مرتبةٌ على النحو التالي:

(1) **الفصُ التّصَنُعيُ**؛ محتواه مادةٌ صوتيةٌ وعلاقاتٌ توليفية. وهو يتفرع مباشرة إلى:

1. **مكوّنٌ نُطْقيٌّ** يضم عدداً محصوراً من النطائق، كل نطيقة متميزة بقيمتها الخلافية التي تستمدُّها من حيز إصدارها في جهاز التصويت البشري، ومن حجرة الرنين التي تتردد فيها، ومن درجة الحبس والإطلاق للنفس، ومن تقريب الوترين الصوتيين أو إبعادهما. وهذه الوحدات الصوتية قابلةٌ لأن تتراكبَ تراكباً مشروطاً بواسطة قواعد التأليف فيكون الخَرْجُ أو الناتجُ قَولات؛ وهي الألفاظ المفردة. ومجموع التصويتات المستعملة في كل لغة لها تقسيمات واحدة من بينها أن تتفرّع إلى:

النطائق عبارة عن تصويتات تنفرد كلٌ واحدة بالجمع بين القيمة الصوتية الخلافية ووظيفة التغاير الدلالي. فالتفخيم مثلاً ينتج عن ترديد تصويتة في حجرة رنين مقعرة، وهو غيرُ الترقيق المتولد عن الترديد في حجرة رنين مسطّحة. ولكلتا النطيقتين وظيفةُ التغاير الدلالي؛ إذ ينتج عن ترديد / ر/ من (درس) في الحجرتين المذكورتين فعلان كما في الجملتين: (دَرَسْتُ القرآنَ) و(دَرَسْتُ الْحِنطَةَ). وهما أيضاً يتعلّق التغاير الدلالي لاسم المكان في التركيب الإضافي في نحو: (مسرح الماشية) و(مسرح العرائس). فالنطائق متغايرةٌ صوتياً وفارقةٌ دلالياً.

البدائل؛ وهي تصويتات تتميز بقيمها الصوتية الخلافية وبتجرُّدها من وظيفة التغاير الدلالي، مثلاً تصويتةُ /ج/ في مثل (رَجُل) قد تُنطق جيماً قاهرية أو جيماً قرآنية، وفي كلتا الحالتين لا يتغير معنى هذا المدخل المعجمي. فهي إذن متغايرة صوتياً غيرُ فارقة دلالياً. وكذلك تعاقب التصويتتين /س/ و/ز/ في مثل (مهندس أو مهندز)، وتعاقب التصويتتين /م/، و/ب/ في(مكة أو بكة) خاصة. وعليه إذا تعاقبتْ تصويتتان على نفس الموقع من القَولَة وتغير المعنى فهما من النطائق، وإذا لم يتغير كانت إحداهما من البدائل[26].

ولسنا في حاجة إلى التذكير بأن طريقة التنشيط التربوية غير واردة لتعليم محتوى المكوّن النُّطقي الخاص باللغة العربية، ولا

(26)للتوسع في الموضوع انظر سيبويه حيث يتحدث عن الحروف الأصول والحروف الفروع في الكتاب، ج 2، ص 404، والأوراغي التصويتات النمطية وبدائلها اللهجية، حوليات الجامعة الإسلامية النيجر، العدد 5، 1999، ص 119-134. ومجلة التاريخ العربي، العدد 1998/8، ص 171-182.

الطريقة التلقينية بنافعة، إذ يمكن للمعلم أن يتحدّث طويلاً عن مخـــارج الحـــروف وصفاتها، ولا يُكسب هذا الحديثُ طالباً القـــدرةَ علــى التلفُظ بتصويتات العربية التي لم يسمعها من قبل.

2. مكـــوّنٌ نَصّيٌّ، وهو يضم مجموع قواعد التأليف بين النطائق لـــتكوين قَـــولات المداخل المعجمية. منها قولُهم: «فإن ورد علـــيك خماسي معرّىً من أحرف الذلاقة والشفوية فاعلم أنه مـــولّد وليس من صحيح كلام العرب»[27]. «العين والحاء لا يأتلفان في كلمة واحدة أصلية الحروف لقرب مخرجيهما إلا أن يؤلّف فعلٌ من جمعٍ بين كلمتين كحَيْعَلَ». «حروف الحلق هي مـــن الائتلاف أبعد لتقارب مخارجها من معظم الحروف أعني حـــروف الفـــم. فـــإن جمع بين اثنين منها قُدِّم الأقوى على الأضعف نحو أهل، وأحد، وأخ، وعهد. وكذلك متى تقارب الحـــرفان لم يُجمع بينهما إلا بتقديم الأقوى على الأضعف». و«معلـــوم أنـــه لا يجتمع ساكنان في الوصل». «يجوز تخفيف الهمـــزة حـــشواً ويمتنع تخفيفها أولاً». «يُستهجَن الخروج من الكـــسر إلى الضم ولو بحاجز ساكن»[28]. و«كل فِعْلٍ كانت عيـــنُه ولامُه من موضع واحد فماضيه مدغم لا غير نحو: شدَّ، ومَـــدَّ، وضَنَّ»[29]. هذه بعض النماذج من القوانين النصتية المـــتحكمة في بـــناء قَولاتِ المداخل المعجمية في اللغة العربية،

---

(27) أحرف الذلاقة ستة وهي: /ر/، /ل/، /ن/، /ف/، /ب/، /م/.

(28) للمزيد من التفصيل راجع مبحث «وضع قوانين اللغة» في ص 139 من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم.

(29) ابـــن يعـــيش، شرح الملوكي في التصريف، ص 450، المكتبة العربية، حلب 1973.

وهي من قبيل القواعد الخاصة التي لا يمكن معرفتها وتوظيفُها في الاستعمال إلا بتعليمها وتثبيتها والتدريب على استخدامها.

(2) **الفصُ المعجمي**؛ يحتواه عددٌ غيرُ محصور من المداخل المعجمي، وكلُّ مدخل «د» معجميٌّ«ع» يتكوَّنُ من اقتران «/» قَولَة «ق» بكلمة«ك»، كما في المثال الموالي:

د ع ← ق/ك.

ق/ك ← هلال/☾.

وهكـــذا يكون الفص التَّصْغي؛ بمكونيْه النُّطْق والتَّصْت، قد وفَّر للمعجم مادةً صوتية، فيبني بها الفصُّ الذي يليه أي المعجمُ قَولاتٍ لكي يقـــرنَها بكلمات اقترانَ القَولَة «هلالٌ» بالكلمة «☾» في المثال السابق. وكذلك يستمر في نحو «جَرَسٌ/ 🔔»، و«شَمْسٌ/ ☼»، و«كتابٌ/ 📖»، و«مفْـــتاحٌ/ 🔑» إلى أن تنـــشأ جميعُ مداخله المستعملة في حقبة من تاريخه. والفص المعجمي يتفرَّع في كل اللغات إلى:

1. **معجـــم واقـــع**؛ يتميز في كل اللغات بتضمُّنه للمداخل المعجمية الأصول، وهي التي لا تؤخذ من غيرها وتسري في فروعها، وهذه عـــبارة عن جذوع في اللغات الجذعية، أو «تحقيقات الجذور» في اللغـــات الجذرية. ومحتوى المعجم الواقع في جميع اللغات تُكتسب موادُّه بقواعد السماع الاستقرائية، ولا يُكتسب شيءٌ منها بقواعد القياس الاستنباطية.
2. **معجـــم مـــتوقَّعٌ**؛ مداخلُه فروعٌ محولَّةٌ عن أصولها بواسطة الفص التحويلـــي وهـــو الفص الاشتقاقي المركب مزجياً من الاشتقاق والـــصرف، كمـــا سبقت التسمية في الوسائط اللغوية. ويختصُّ اكتـــساب هـــذا القـــسم من المداخل عن طريق قواعد القياس الاستنباطية.

(3) **الفصُّ التحويلي**، محتواه قواعدُ توليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، وقواعد هذا الفص ذات طبيعتين:

1. قـــواعد دلالـــية لاشتقاق كلمة من أخرى. من هذا الضرب نذكر: «المطاوعة تشتق من الفعل المتعدي العلاجي»، و«صفة المفعـــول تُشتق من الفعل المبني للمفعول»، و«المفالية تؤخذ من الفعل المتعدي الافتراقي»[30].
2. قـــواعد صـــرفية لاستدلال صيغة من أخرى، وهي المتحكمة في نقـــل القَـــولَة من بنية صرفية إلى أخرى. من هذا القبيل قـــولهم: «إذا كانت فاء افتعل دالاً أو ذالاً أو زاياً قُلبت تاؤه دالاً»[31]. و«مـــتى اجتمعت الواو والياء، وقد سبقت الأولى بالـــسكون، أيتُهما كانت، قُلبت الواوُ ياءً وأُدغمت الياءُ في الياء»[32].

اكتساب محتوى الفص التحويلي لا يكون بطريقة واحد، فقواعد الاشتقاق لا تختلف من لغة إلى أخرى لأنها ذات طبيعة دلالية، والدلالي في الأصـــل كلـــي؛ إذن يمكن أن يكون الطلبة الكبارُ مزودين بقواعد الاشـــتقاق المكتسبة ضمن قواعد لغتهم الأصلية. وفي هذه الحالة قد لا يحتاج المعلّمُ إلى أكثر من تنبيههم إلى ما في أذهانهم.

---

(30)يتميـــز الفعل المتعدي الافتراقي بكونه يتطلع إلى موضوعين كلاهما قابل لأن يفعلـــه بالآخـــر. وهـــو في مقابل الفعل المتعدي الاقتراني المتطلع أيضاً إلى موضـــوعين أحـــدهما يفعله بالآخر ولا ينعكس. للمزيد من الإيضاح راجع الأوراغي، الوسائط اللغوية.

(31)يمكـــن توضـــيح القاعدة أعلاه بالأمثلة التالية: زجَرَ ← افْتَعَلَ ← ازْدَجَرَ. ذَكَرَ← افْتَعَلَ ← ادَّكَرَ. ذَثَرَ ← افْتَعَلَ ← ادَّثَرَ.

(32)مـــن أمثلة ابن يعيش الموضحة للقاعدة المذكورة: أن الأصل القياسي لقولة سَـــيِّدٌ هو سَيْوِدٌ وقد توفر في بنيتها الصرفية الشرطان فوقع القلب والإدغام. كما أيضاً في ميِّتٌ، وهيِّنٌ. رجع شرح الملوكي، ص 461.

أما القواعد الصرفية الخاصة بالعربية فإنها اكتسابها من لدن الطلاب الناطقين بغير هذه اللغة يحصل بالطريقة التعليمية الجامعة بين قواعد الاستدلال الاستقرائية وقواعد القياس الاستنباطية.

(4) **الفصُّ التركيبي**؛ يحتوي عبارة عن قواعدَ لتأليف المداخل المعجمية وتركيبها بهدف إنشاء جملٍ تامّة التكوين ومستوفية لشروط التواصل. والفص التركيبي في العربية ونحوِها من اللغات التوليفية كاليابانية ونحوها الفارسية يتفرّع إلى مكونات ثلاث؛ وهو في غير هذا النمط اللغوي مقسّمٌ إلى اثنين لا غير، كما في الأنجليزية ونحوها الفرنسية.

1. **مكوّنٌ تأليفي**؛ يضم قواعدَ التأليف الدلالية؛ وهذه عبارة عن علاقات دلالية كلية؛ أي لا تتألف جملةٌ في لغة بشرية بدونها. وقد سبق أن عرضناها تحت المبدأ الدلالي، ولا بأس من التذكير بها مجدداً. منها علاقة السببية «⊂»، التي تُؤلّف فعلاً متعدياً أو متخطياً[33] بالموضوع المرفوع وتعمل فيه وظيفةَ الفاعل النحويةَ. والعلية «⊔» التي تُؤلّف إما منصوباً بأحد الفعلين السابقين وإما مرفوعاً بالفعل القاصر وتكون عاملةً فيه لوظيفة المفعول النحوية. وعلاقة السّبلية «⊆» التي تعمل وظيفةَ

(33) الفعل المتعدي حدثٌ يتطلّع إلى موضوعين ويمثلان معه بحيث يكون أحد الموضوعين سبباً في إخراج الفعل من العدم إلى الوجود، ويكون الآخرُ شاهداً على تحقق الفعل. وبعبارة أخرى الفعل المتعدي هو الذي ينتقي بمقولته الفرعية علاقتي السببية والعلية، فتجمعه الأولى بالموضوع الذي يتلقى وظيفة الفاعل النحوية، وتجمعه الثانية بالموضوع الآخر التي يتلقى وظيفة المفعول النحوية من أمثلته قطع وكسر وجمع. أما الفعل المتخطي فهو حدث مشحون دلالياً لتضمنه معنى فعل آخر، وهو بذلك يتطلع إلى موضوعات ثلاثة أو ينتقي بمقولته الفرعية ثلاث علاقات دلالية؛ السببية والسبلية والعلية.

الفاعلَـــيةِ في الموضـــوع المرفوع المؤلَّف بها مع الفعل اللازم، وتعمـــل نفسَ الوظيفةَ في المنصوب الثاني المؤلَّف بها مع الفعل المتخطـــي. وعلاقة اللزوم «φ»، التي تُؤَلِّف دلالياً نواةَ الجملة بالفـــضلات، وتعمـــل في هذه الأخيرة وظائف نحوية مختلفة بـــشروط متغايرة.كما سيتضح في موضعه. أما علاقتا الانتماء «∋» والإضافة «∪» فلا تعملان وظيفةً نحوية. الأولى تؤلّف مـــدخلين في تـــركيب التقييد، بشرط أن يكون أحدهما عاماً والآخـــر خاصـــاً، والثانية تولف مدخلين في مركب إضافي. وبواسطة ما سرد من العلاقات الدلالية تتألّف المركباتُ دلالياً لتكوين الجمل في كل اللغات.

2. مكـــوِّنٌ إعرابـــــي، وهو خاص باللغات التي تُوظِّف العلامة الـــصوتية بهـــدف الإعـــراب عن الأحوال التركيبية كالرفع والنصب. فالحالةُ الأولى تعملها في جميع اللغات علاقةُ الإسناد التـــركيبية «ع»، والحالة الثانية تعملها علاقةُ الإفضال التركيبية «ڤ». علاقـــة الإســـناد تقوم بين المتساندين (م ع م)، وتعمل فـــيهما الرفع. وتقوم علاقةُ الإفضال العاملةُ لحالة النصب بين نـــواة الجملة (م ع م)، وفضلاتها «فض»، كما تعبر عنه الدالةُ الموالية:

ج ← ± صد (م ع مَ) ڤ ± فض.

3. **مكـــوِّنٌ ترتيبـــي**، محتواه علاقاتٌ تداوليةٌ، وهي التي تقوم بين المتخاطـــبين وتخلِّـــف أثراً في بنية الجملة. ومن عمل العلاقات التداولـــية تـــرتيب مكونات الجملة، إذ بحسب الغرض الذي يـــرومه المتخاطـــبان تـــأتي مكوناتُ أيّة جملة مرتبةً وَفْقَ أحد التراتيب التالية:

﴿الناسَ أنفسَهم يَظْلمونَ﴾.
﴿جاءَ أُمَّةً رَسُولُها﴾.
﴿بالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾.
(يَلُومَنَّ قَوْمُهُ زُهَيْراً).
﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْءانَ﴾.
(إيَّاكَ يَسْتَعْطِفُ ذو فَاقَةٍ).

كـــون العربية ومثيلاتُها من اللغات يتألف تركيبُها من المكونات الـــثلاثة لا يمكـــن اكتسابُ هذه المعلومة من لدن الطلاّب إلا بواسطة قـــواعد الاستقراء الاستدلالية. وهم عندئذ يفتقرون إلى معطيات لغوية من قبيل التراتيب الستة المسرودة أعلاه، وممّا يقوم دليلُ مراسي على أن لتركيب العربية ومثلها من اللغات التوليفية بنيةً قاعدية ذات رتبة حرة، وأن تـــرتيب مكـــونات الجملة من عمل أصول التخاطب المتمثلة في العلاقات التداولية. وهذه الأصول كما سبق من المبادئ الأربعة المقوِّمة للغات.

خلاصة

لا شكَّ في أن مختلف الأقوام الناطقين بمختلف اللغات يشتركون في معـــارفَ أولـــية واحـــدة، كالبديهيات المنطقية من قبيل الأشياء المساوية لشيء واحد متساويةٌ، والمبادئ اللسانية كمبدأ التعلق البنيوي القاضي بتجزُّؤ العبارة اللغوية إلى أجزاء متجزِّئة متناهية. موحِّدُ هذه المعـــارف الأولية أو العلوم الضرورية في تصوُّر الطبعيين بنيةُ الدماغ البشري، وفي تصوُّر الكسبيين بنيةُ الكون الوجودي. ويلزم بالضرورة المنطقية عن وقوع الطبعيين والكسبيين على طرفَيْ النقيض المبرهناتُ التاليةُ:

- المعـــارف الأولية ليست موضوعاً للاكتساب لدى الطبعيين، وإنما تنـــتقل بالوراثة من السلف إلى الخلف. وأصل سلفهم إذا كانت الأمبـــيا فإن مبادئ الأنساق الصورية من لسانية أو منطقية يجب حتماً أن تكون مرقونة خِلقةً وتكويناً في هذه الخلية.
- المعـــارف الأولـــية بمعنى العلوم الضرورية لاقتناص غيرها تُشكّل موضوعاً للاكتساب في التيار الكسبـــي. ويكون تحصيلُها بدخول الملكـــات الذهنية المبرمجة للتشكل ببنية ما يحلُّ فيها في علاقة مع الكـــون الوجـــودي المنتظم على وجه كلي، أو عن طريق التلقين الذي يكون من المعلّم إلى المتعلّم.
- أنـــسب طـــريقة لتعليم اللغة في الاتجاه الطبعي ما قام على إثارة الإرث المعـــرفي المنـــسوج في خلايا العضو الذهني المسمى ملكةً لغـــويةً. وعلـــيه يجب على المدرِّس أن يتحوَّل إلى منشِّط للمعرفة المـــوروثة أصـــالةً أو بالتضمُّن. وأحذقُ المدرِّسين من أتقن مهارة السؤال الذي يربط بين معطيات خارجية وإثارة معارف من داخل الملكة اللغوية.
- أنـــسب طـــريقة لتعليم اللغة أو غيرها ما قام على تلقين معارف ضـــرورية ليس بإمكان المتعلم أن يصل إليها بنفسه. ثمّ حمله على اســـتعمال قواعد الاستنباط لاكتساب علومٍ مستحصلة من الأولى بالضرورة المنطقية.

فكـــلُّ إنسان انتظمت ملكاتُه الذهنية بعلاقة مع العالم الخارجي علـــم مـــن جهة هذا الكون الوجودي أن في هذا العالم فواعلَ وأفعالاً ومفاعـــيلَ، لكنه ليس له أن يعلم من تلقاء نفسه كيف تُركِّب اللغاتُ هـــذه الكلياتِ الدلاليةَ لتكوِّنَ منها جملةً، وإلاّ صحَّ أن يعلم كلُّ واحد جميعَ اللغات من غير تعلُّم من أحد. ولانتفاء هذا الإمكان قطعاً بقي أنَّ

يُـــؤخذ قـــسمٌ من اللغة بالتعليم من المعلّم والقسمُ الثاني بالتعلُّم الذاتي. ومــــن شأن هذين القسمين أن يشكلا الطريقة التربوية الواجب اتباعُها في كـــل درس لتعلـــيم اللغـــة العربية لأصحابها أو لغيرهم من الأقوام الناطقين بغيرها.

الفصل الثاني

قوالبُ لسانيةٌ ومهاراتٌ لغوية

مقدمة

استقرَّ الآن في نظرية اللسانيات النسبية أن القالَبَ اللساني عبارةٌ عن نموذج فرعي يتولّى دراسةَ فصٍّ لغويٍّ في سياق ائتلاف مجموع القوالب في نموذجٍ نحوي ينهض من جهته بدراسة اللغة بجميع فصوصها المتشابكة محتوياتُها.

وثبت أيضاً أنَّ تكوينَ مهارةٍ لغوية في العضو الذهني المطبوع خلقةً على التشكُّل ببنية ما يحلُّ فيه من خارج ذاته مرهونٌ أولاً بالتدريس المباشر لمحتوى الفص المعني، وثانياً بالوصف اللساني لمحتوى ذلك الفص، بشرْط أن يكون الوصف مطابقاً للمحتوى الفص المدرَّس، وإلاَّ تعذَّرَ الانتفاعُ التربوي بما وَصفَ القالبُ اللساني.

ويتحقّقُ التدريس المباشرُ لمحتويات الفصوص اللغوية بحَمْل المتعلمين في الفصل الدراسي على ممارسة العمل اللغوي كما لو كانوا في الوسط الاجتماعي. وحَمْلُ الفرد على مزاولة أفعال اللغة مطلقاً يستلزم تضافرَ خمس عملياتٍ متتالية: أولها سَمْعُ البنية القولية للعبارة اللغوية. ثانيها فهمُ البنية الكلامية المقترَنَة بالبنية القولية المسموعة. ثالثُها خزْنُ تينكم البنيتين؛ المسموعةُ في العضو الذهني المكلّف بحفْظ الصور، والمفهومةُ في العضو القرينِ المكلّف بحفظ المعاني. رابعُها ذِكْرُ آخرَ ما اختُزِنَ في الْمُصوِّرَة والحافظة من الأبنية القولية والكلامية. خامسها

تـــرويضُ جهـــاز الـــنطق حتى يرتاض للنطائق التي تتركّبُ منها البنيةُ القولـــية، وتَرْييضُ الملكة الناطقة بنسق النحو التوليفي حتى تعتاد على التمييز بين سليم العبارة ومختلّها.

ويـــأتي وَصْـــفُ القالَب اللساني مطابقاً لمحتوى الفصِّ اللغوي إذا توافرت شروطٌ مضبوطةٌ في نموذج النحو التوليفي المبني في إطار نظرية اللسانيات النسبية بهدف وصف العربية ونحوها من اللغات التوليفية[34]. مـــن تلـــك الشروط يهمُّ اللسانياتِ التربويةَ حالياً شرطٌ تعليمي يتعلّق باستجابة الوصف للكفاية النفسية، وتحصل هذه الكفايةُ بتوجيه اهتمام المتعلمين إلى الظاهرة اللغوية المتكرِّرَةِ في نص الدرس لحمْلهم أولاً على ملاحظة خصائصها، وثانياً على استنباط القاعدة المطبِّقة لإنشاء الظاهرة اللغـــوية موضوعِ الملاحظة والتأمُّل. حتى إذا جيء بشيء من الوصف اللساني للقاعدة المستهدَفة في الدرس، وكان الوصفُ موافقاً لما استنبطه المـــتعلمُ من ملاحظته تأكّدت لديه تلك القاعدةُ وترسَّخت في نفسه. وهو وجه الانتفاع التربوي بالوصف اللساني.

1. المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية

يُـــتحدَّث في علوم التربية عن المهارات اللغوية بشيء من التساهل في العبارة[35]، فغلب التقليدُ في سرد عددها، وظهر الغموضُ في تحديد

(34) المطابقـــة بين النموذج وموضوعه مبرر وجيه لنقض نظرية لسانية لا تُطابقُ تـــوقعاتُها واقعَ لغات، ثم إقامة نظرية أخرى بديل توافق تنبُّؤاتُها وقائع سائر اللغات. للمزيد من التوضيح راجع كتابنا الوسائط اللغوية.

(35) راجع على سبيل المثال الباب الرابع «تدريس المهارات اللغوية» في ص 145 من كتاب «تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه» للدكتور رشدي أحمـــد طعـــيمة. وكـــذلك المباحث 1-7 في كتاب إسحاق أمين «منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها».

محتوياتها، ثم جاء الحديث عن تدريسها فضفاضاً تنقصه الدِّقَّةُ في وصف مختلف العمليات التربوية التي ينبغي إجراؤُها على المواد اللغوية لتكوين المهـــارة المطلوبة. ولعلَّ أهمَّ العوامل فيما وُصف من التساهل راجعٌ إلى تناول البيداغوجي لتدريس اللغة دون استثمارٍ لنتائج البحث اللساني في موضوع اكتساب اللغات.

ويهمـــنا في هذا المبحث تعيينُ عدد المهارات، وتحديدُ محتوياتها، والكشف عن نسبة بعضِها إلى بعض، لكي ننتقل في مباحثَ لاحقةٍ إلى وصف كيفية تدريسها. ولتجنُّب ما لوحظ من القصور المسرود بعضُه أعـــلاه ينبغـــي تناولُ كلِّ مسألة مما ذُكِر في الحقل المعرفي المركَّب من اللسانيات النسبية خاصَّةً والعلوم التربوية كافَّةً.

لا يتميَّزُ بعضُ المهارات اللغوية عن بعض بِما يُوضع لكلِّ واحدة من الأسماء، وإنَّما يكون تحديدُها باعتباراتٍ أربعة؛ أولاً من حيث الموادِّ اللغـــوية الداخلـــة في تكوين ماهية المهارة، وثانياً باعتبار حصتها من الـــوقت المنفق في تكوينها، بالقياس إلى ما يُنفق في تكوين غيرها، وثالثاً مـــن حـــيث أســـلوب التدريس المتَّبع في تعليم موادها اللغوية، ورابعاً باعتـــبار الهـــدف المتوخى من تدريس موادَّ لغوية معينة باتِّباع أسلوب مرسوم في ظرف زمانيٍّ محدَّد.

مـــن تضافر تلك الاعتبارات الأربعة تتحدَّدُ شخصيةُ كلِّ مهارة، وتنفصل عن غيرها. فالموادُّ اللغويةُ الخاصَّةُ بكلِّ مهارةٍ تُعيِّنها اللسانياتُ النسبيةُ التي قامت على تفصيص اللغات البشرية، والمقارنة بين فصوصها بهدف الكشف عن انتماء هذه اللغة أو تلك إلى أحد النمطين اللغويين المتقابلين تقابلَ الضدين المنتظمين بمبدأ الثالث المرفوع.

لقد برهنت نظريةُ اللسانيات النسبية على أنَّ نسق اللغات البشرية مـــتقوِّمُ البناء من فصوص لغوية؛ عددُها في الجميع واحد، وموادُّ كلِّ

فصٌ من صنفٍ واحد. لكنْ محتوى كلِّ فصٍّ ليس خاصّاً، لأنه لا يخلو من مواد تشترك فيه أكثرُ من لغة، ولا كليّاً، لأنه ليس كلُّ ما في فصِّ إحدى اللغات يوجد بالضرورة في فصوص الجميع، بل يكون الفصُّ نَمَطيّاً لوجود موادِّه في لغاتٍ على نحوٍ ممكن نظرياً، ووجود نفس المواد في الباقي على نحو آخر. وليس بين ذينكم النحوين نمطٌ ثالث.

لتوضيح المثبت في الفقرة الأخيرة بمثال نجد الفصَّ التحويلي مؤلَّفاً في كلِّ اللغات من مكوّنَيْن اثنين؛ أولهما اشتقاقي يضمُّ قواعد دلالية لاستدلالِ بعض الكلمات من بعض، وثانيهما صرفي يضمُّ قواعدَ صوريةً لِضَبْطِ التغييرات التي تطرأ على القولة وهي تنتقل من بنية إلى أخرى. ولهذا الفص نفسُ الوظيفة في جميع اللغات؛ إذ يضطلع بتوليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها. فهو في العربية يُفرِّعُ من المدخل الأصل (نَصَرَ) مثلاً مفرداتٍ كثيرةً، نسرد منها (نَصْرٌ، ناصرٌ، نَصّارٌ، نُصِرَ، مَنْصورٌ، نَصيرٌ، انْتَصَرَ، مُسْتَنْصِرٌ، استنصارٌ، نَاصَرَ، مُناصَرَةٌ، مُناصِرٌ، تَناصَرَ...).

ويَنهض نفسُ الفصِّ بنفس الوظيفة في اللغة الفرنسية مثلاً، إذ يَستَلُّ من المدخل المعجمي الأصل عدداً من المداخل المعجمية الفروع، كما يتضح بالمثال في الطرة أسفله[36].

أما نمطية الفص التحويلي فتُلتَمَسُ في مكوّنه الصرفي خاصّةً لصورية قواعده المرتبطة مباشرةً بالمبدأ الوضعي للوسائط اللغوية. إذ بسبب هذا المبدأ تضطرُّ جميعُ اللغات البشرية لأن تختار لمكونها الصرفي أحدَ الوسيطين اللغويين التاليين:

---

(36) من الأصل المفترض terre يُفرِّع الفصُّ التحويلي مفردات نذكر منها:
terrain terrer terrestre déterrer enterrer enterrement territoire terrier terreux terrien ...

إمّـا وسيطُ الإلصاق، فيحصل التوليدُ عندئذ بواسطة زيادات في صورة سابقة أو لاحقة تلتصقان بالجذع كالمسطَّر عليها في مثال الطرة (5) أسـفله. وهـو اختيارُ نَمط الفرنسية ونحوها من اللغات الجذعية معجمـاً الإلصاقية صرفاً. وباختيار هذا النمط اللغوي لوسيط الإلصاق أضـاعت على مكونها الصرفي استعمالَ الإتاحات التي يُوفّرها الوسيطُ اللغوي المقابل.

وإمّـا وسيطُ الوزن، وإذّاك يكون التوليدُ بواسطة الصيغ الصرفية الـتي تُبنى بالصوائت فقط، كما تُبنى الجذور بالصوامت لا غيرُ. وعلى وسـيط الـوزن وقع اختيارُ نَمَط العربية ونحوها من اللغات الجذرية مُعْجمـاً الوزنية صَرْفاً. ولعلّ هذا الاختيارَ من العربية معلّلٌ بالتطلُّع إلى اسـتثمارها لشيء من إتاحات وسيط الإلصاق، وقد تحقّق لها ذلك في مع «الياء المشدَّدة للنسبة» الملحقة بالاسم لتفريع آخر منه، كما في مثل (فلسطين + يّ ← فلسطينيّ).

وهكـذا تكون العربية قد جمعت بين الاستثمار التام للإمكانات الـتي يُوفّـرها وسيطُ الوزن وبين استغلال بعضٍ من إتاحات وسيط الإلـصاق، فوجدناها تتوسّلُ بمثل الصيغة (تَفَاعَلَ) لاستلال (تَدارَسَ) من (دَرَسَ) المؤلّف بدوره من الجَذْر(درس) والصيغة (فَعَلَ). ثُمّ تُلصق مـثلَ الزوائد؛(يـ ... ون) لتركّبَ (يَتَدارَسُونَ). ويطّرد ذلك في مثل (رجل + فَعُلٌ ← رَجُلٌ + فِعَالٌ ← رِجالٌ + ات ← رِجالاتٌ).

وقد تمّت البرهنةُ على امتناع وجود وسيط لغوي ثالث بين وسيطَيْ الإلـصاق والـوزن، وبالتالي زالَ كلُّ احتمالٍ لوجود أكثرَ من نمطين من الصرف. كما امتنع أن يُوجد لكل لغة صرفٌ خاصٌّ، أو أن يُوجد صرفٌ عامٌّ يصدق في جميع اللغات. والذي ذكرناه هنا يُعتبَر في اللسانيات النسبية مـن الثوابت الراسية التي لا ينبغي إغفالُها في التخطيط التربوي، وإلاّ فُتحَ

الـباب أمـام الإسـقاطات المترتّبة عادةً عن تعميم قواعد أحد النمطين بالتوسـيع من أجل تطبيقها على النمط اللغوي الآخر. وهو ما يحدثه حالياً المطبّقون للنماذج النحوية الغربية في وصف قواعد اللغة العربية.

تبـيَّنَ أن دورَ الفص التحويلي في كلّ اللغات منحصرٌ في توليد بعـض المـداخل المعجمية من بعضٍ، وهو باعتبار هذا الدور لا ينفرد بـتكوين مهارةٍ لغويةٍ بالمعنى التربوي للمهارة، لكنَّ مادته التي تُشكِّلُ محتواه هي من لوازم إغناء الرصيد اللغوي الضروري لاستحداث مهارة **المثاقفة والمحادثة** وتطويرها، كما سبق أن وضحنا ذلك في مقدمة القسم الأول من هذا العمل.

ويكون لتدريس محتوى الفص التحويلي هدفٌ مباشرٌ، ينحصر في إقدار المتعلّم أولاً على تحديد دلالات الصيغ الصرفية، ويحصلُ له ذلك بتعلـيمه قواعد المكون الاشتقاقي. وثانياً على إجراء التغييرات القانونية علـى هيأة القَولَة عند اضطراره إلى نَقْلِها من بنيةٍ إلى أخرى، ويحصل للمتعلم هذا الشقُّ الثاني من تلك القدرةِ التحويلية بمعرفة قواعد المكون الصرفي والتمرُّن على استخدامها.

وعلـى الـرغم من انصباب قواعد الفص التحويلي على المداخل المعجمـية، وهـي مفردات غيرُ متناهية العدد، إلا أن القواعدَ بحُكم طبيعـتها الـشمولية يجـب أن يكونَ عددُها محصوراً، وبالتالي يمكن الإحاطـةُ بهـا وصفاً وتدريساً، حتى النهجُ المتَّبعُ في الوصف اللساني للقاعـدة ينبغـي أن يُراعى في تصميم الطريقة التربوية المستخدمة في تدريس القاعدة الموصوفة. إذ يتعيَّنُ على اللساني والتربوي معاً الالتزامُ بالاستعداد الفطري المبرمَج في خلايا الأعضاء الذهنية، كما يكون ماثلاً في المـنهج المتّـبَع عندَ بناءِ الأنساق المعرفية. فالتوسُّل بآثار الفطرة إلى ماهيتِها الغيبية ممكنٌ وطريقٌ نافذ.

بالاستناد إلى الفرضية الكسبية المؤسِّسة لنظرية اللسانيات النسبية يلزم بالضرورة المنطقية أن يقوم الاستعدادُ الفطري المبرمَج في العضوي الذهني على «قاعدة التعليم والتعلُّم». شِقُّ التعليم من هذه القاعدة المعرفية يُنجَز عن طريق الاستقراء المحصور في الملاحظة المباشرة للشاهد الدالّ على القاعدة اللغوية الكامنة. بينما شِقُّها الثاني يتحقّق عن طريق الاستنباط المتألّف من عمليتين متواليتين: أولاهما تَفكُّرٌ لاكتشاف المفسِّر العلّي لوقوع الشاهد على النحو الملاحَظ دون غيره من الأنحاء الممكنة. وأُخراهما تعديةٌ لخصائص الشاهد إلى ما لا نهايةَ له من النظائر لاشتراك الجميع في المفسر العلي.

عملاً بالمثبت في الفقرة الأخيرة يجب منطقياً أن تُراوِح الطريقةُ التربوية، خلال تدريس قواعد الفص التحويلي، بين طور الملاحظة المُحْمَل في عَرْضِ المعطى الشاهد بهدف إخضاعه للرُّؤية إلى أن يُحاط بخصائصه التي تُميِّزه عن غيره، ثُمَّ طورِ التَّفكُّر الذي يبتدئ بتجريد المفسِّر العلّيّ لما لوحظ في الشاهد من الخصائص، وينتهي بإجراء النظائر مجرى الشاهد. ويطّرد ذلك في كلّ «سِنْخ»؛ (وهو المعطى الشاهدُ الذي يُباينُ أغيارَه الكثيرةَ بخصائص بنيوية لها مفسِّر عليٌّ، ويُشارك نظائرَه المتوقعة في نفس الخصائص والمفسِّر).

وبتطبيق الطريقة التربوية الموصوفة أعلاه إبَّانَ تدريس قواعد الفصِّ التحويلي ينبغي البَدْءُ بتعيين القاعدة المستهدَفة، أهي اشتقاقيةٌ أم صرفيةٌ، وفي كلتا الحالتين يلزمُ إثباتُ المعطى الشاهد على القاعدة المطبقة، سواءً كانت صرفية، كما في مثل العبارة (1)، أو اشتقاقية كما سيأتي بعد قليل.

(1) طَوَى الوَرَّاقُ الصحائفَ كما يَطْوي الكَوَّاءُ الغَسيلَ، لكنَّ طَيَّ الثاني أتقنُ، وليس كلُّ طاوٍ بمستجيب لطلب اِطْوِ ما خلعت من الملابس.

أكثرُ ما يَشدُّ الانتباه في العبارة (1) هو تكرارُ نفسِ الجذر(طوى) بـأوزان مخـتلفة؛ (طَـوَى، يَطْوِي، طَيّاً، طاوٍ، اطْوِ). وأنَّ هذا الجذر مُـركّبُ القَولَةِ من صوامتَ ثلاثة، الأخيران منه «واوٌ فياءٌ»، وأن الواو قد اختفت من المدخل (طيّاً) فَشُدِّدت الياءُ تشديداً. كما اختفت الياءُ من المدخلين الفرعيين(طاوٍ، اطْوِ).

هذه الملاحظةُ من المتعلم كافيةٌ لأن يستضمر قاعدةً صرفية تخص هذا السِّنْخَ من الجذور، بحيث لا يُخطِئُ في تطبيقها على النظائر وإنْ لم يتلقَّ من اللساني بَعْدُ وصفاً لها. ويُمكنِ التحقُّقُ من ذلك في تمرين « من المثال إلى النظائر» المعمولِ عادةً بالطريقة التالية:

(2) انسج النظائر على منوال المثال (أ).

(أ) مثال:طَوَى ← يَطْوِي ← اطْوِ ← طاوٍ ← طَيٌّ.

(ب) نظائر: كَوَى ←......................................

لَوَى ←......................................

شَوَى ←......................................

عَوَى ←......................................

غَوَى ←......................................

ملحوظة:

لا بــأس من الإشارة في هذا الموضع إلى إمكان إبطال الاستعمال للقاعــدة الصرفية الوضعية، وخاصةً بالنسبة إلى بعض المداخل الفرعية، وفي هذه الحالة يكون تلقينُ البنية القولية للمداخل الصَّوارد؛ (أي التي لا تــستجيب للقاعــدة الوضعية)، بإثباتها في شبكة تدريب الترسيخ، ثم الارتداد منها إلى النظائر، كما يظهر في تمرين «من الصوارد إلى النظائر» الذي يمكن تقديمُه للمتعلّم على النحو التالي:

(3) ارْتَدِدْ من الصوارد إلى النظائر، كما في المثال (أ).

(أ). نَوَى ← يَنْوِي ← انْوِ ← نَاوٍ ← نِيَّةٌ.

.... ← هَوَيَانًا.

.... ← رِوَايَةٌ.

.... ← إِوَاءٌ.

.... ← ثَوَاءٌ.

.... ← خَوَاءٌ.

وكلّما جيءَ بأيِّ جذرٍ من هذا السِّنْخ المسمى لسانياً «لفيفاً مقروناً» إلا واستطاعَ المتعلمُ أن يتصرَّفَ فيه بالتحويل من إحدى صيغه إلى الباقي، ولا يُخطئ في تطبيق القاعدة التي جرَّدَها من ملاحظة المعطى الشاهد، ثمّ طبَّقَها في «تدريب الترسيخ» المركّب من التمرينين: «من المثال أو الصوارد إلى النظائر».

ويمكن إقامةُ شبكاتِ صرفية بصيغ أخرى لنفس الجذر، إلى أن يُؤتى على جميع المداخلِ الفروعِ المولَّدة بقواعد المكوِّن الصرفي من المدخل الأصل الذي يُشكِّل سنخاً من الأسناخ. وجذورُها الأسْناخ محصورةٌ في العربية بين الأُحادي والخماسي. ما قبل الثلاثي جامدٌ في عمومه، والذي بعده يقلُّ تصرُّفُه كلما زادت صوامتُه التي تُؤلِّفه، وأعدل الجميع لكثرةِ تصرفه الثلاثي[37].

(37) علل ابنُ جني كثرة تصرُّف الثلاثي بالمقارنة مع غيره فقال: «إن الأصول ثلاثة: ثلاثي ورباعي وخماسي، فأكثرها استعمالا وأعدلها تركيباً الثلاثي. وذلك لأنه حرف يبتدأ به وحرف يحشى به وحرف يوقف عليه، وليس اعتدال الثلاثي لقلة حروفه حسب لو كان كذلك لكان الثنائي أكثر منه لأنه أقل حروفا... وأقل منه ما جاء على حرف واحد كحرف العطف وفائه وهمزة الاستفهام ولام الابتداء والجر والأمر وكاف رأيتك وهاء رأيته. وجميع ذلك دون باب كم وعن وصه... فتمكن الثلاثي إنما هو لقلة حروفه لعمري ولشيء آخر وهو حجز الحشو الذي هو عينه بين فائه ولامه وذلك لتباينهما

والجـــذر الثلاثـــي صحيح[38]، أو مهموز[39]، أو مضعَّف[40]، أو معتل[41]. والمعتلُ مثالٌ[42]، أو أجوفٌ[43]، أو ناقصٌ[44].

تبيَّن مرَّةً أخرى من المثال التوضيحي أعلاه أن القاعدة الصرفية صـــوريةٌ، لأنها تضبطُ مختلَفَ التغييرات التي تطرأ على قولَة المدخل في اســـتقلال عن كَلمَتِه[45]. وفي المقابل تكون القاعدةُ الاشتقاقية دلاليةً إذ تأخُـــذ من المعنى الأصيل المقترن بجذر المدخل سمات سنْحيَّةً ذاتُ طبيعة دلاليةٍ لضبط المعنى اللحيق المقترن بالصيغة الاشتقاقيةَ[46] لنفس

ولتعادي حاليهما. ألا ترى أن المبتدأ لا يكون إلا متحركاً وأن الموقوف عليه لا يكـــون إلا ساكناً، فلما تنافرت حالاهما وسّطوا العين حاجزاً بينهما لئلا يفجئوا الحس بضد ما كان آخذاً فيه»، الخصائص، ج 1، ص 56.

(38)وهـــو ما تركّبَ من نطائق ليس منها الهمزة والواو، والياء. ولا كان الثاني مكرَّراً. ومما ليس فيه شيء من ذلك (درس، سلم، حسن...).

(39)وهو ما كان أحدُ صوامته الثلاثة همزة، مثل (أخذ، سأل، قرأ).

(40)المضعف جذر تكرَّر فيه الصامتُ الثاني، مثل (شدد. مسس، فرر).

(41)المعتل وهو ما دخله في تأليفه أحدُ الصامتين(و،ي) أو هما معاً.

(42)المثال جذر في أوله أحدُ الصامتين(و،ي). كما في (ورد، يبس).

(43)وهو الذي في وسطه (واوٌ) أو (ياء) في مثل (روق، سيل).

(44)وهو الجذر المنتهي بأحد الصامتين (و،ي) أو بهما معاً، كما في مثل (دري، روى).

(45)مصطلح الكلمة يصدق على معنى مركّب من: 1) معنى أصيل؛ وهو المقترن بجذر المدخل، و2) معنى لحيق، وهو المقترن بالصيغة الصرفية قالب الجذر، و3) معـــنى رديف وهو المقترن باللاصقة الزائدة على الصيغة الصرفيةَ وليس على الجذر. فمثل (متناصران) مركب معنى أصيل وهو[العون على استرداد حق المظلـــوم من مغتصبه]، ومن معنى لحيق؛ وهو[التشارك في فعل العون]، ومن معـــنى رديف؛ وهو [وقوع الفعل من شخصين]. وعليه يجب أن تنحلّ قولَة هذا المركب (متناصران) إلى: (نصر+متفاعل+ان).

(46)لعله من الأفيد التفريقُ بين الصيغة الصرفية التي تصدق على الصيغ التي تبنى علـــيها المداخل الأصول مثل (فَعَلَ، فَعِلَ، فَعُلَ، فَعْلَلَ) الخاصة ببناء المداخل المعجمية المنتمية إلى مقولة الفعل. وبين الصيغ الاشتقاقية التي تُوَظّفُ لتوليد مداخلَ فعلية فروع من أصولها. وهي بالحصر(فعّلَ، وأفْعَلَ، وفعَّلَ، وفَاعَلَ، وتَفَاعَلَ، واستَفْعَلَ، وانْفَعَلَ/افْتَعَلَ، وتفعَّلَ، وفُعْلِلَ).

المـــدخل. وبتحليل المثال (4) الموالي يتبيَّن التصوُّر المقدَّمُ هنا للقاعدة الاشتقاقية.

(4) لَمَّا استَنْصَرَ الفلسطينيُّ قومَه، وما نَصَرَه إلاَّ قليلٌ، استَصْغَرَ الموتَ وما صَغُرَ في حسِّ الحيِّ، ثمَّ استَخْرَجَ من ذاته قوةً ما خَرَجَت من نفس القويِّ.

الأشـــدُّ للانتـــباه في هذه العبارة تكرارُ صيغةِ (استَفْعَلَ) مع ثلاثة أفعـــال شقائقَ متولِّدة من أصولها التي تُصاحبُها، وهذه المصاحبة يمكن اختزالُها كالآتي: (استَنْصَرَ،نَصَرَ)، (استَصْغَرَ،صَغُرَ)، (استَخْرَجَ،خَرَجَ). وبإمعان النظر في جمل هذه الأفعال ينكشف للملاحظ ما يلي:

– الأفعالُ الأصول؛(نَصَرَ، صَغُرَ، خَرَجَ) مختلفةٌ مقوليًا، فالأول فعل متعدٍّ، والثاني فعلٌ قاصرٌ، والثالث فعلٌ لازم.

– الأفعـــالُ الشقائق؛ (استنصرَ، استصغرَ، استخرج)، متَّحدةٌ مقوليًا وإن اختلفت معانيها الأصيلة، إذ جميعُها أفعالٌ متعدِّيةٌ بدليل مثول الموضوعين الفاعل والمفعول مع كلِّ واحدٍ منها.

ولا بأس من فتح قوسٍ في هذا الموضع للإشارة إلى أن مثولَ الموضوع في بنـــية الجملـــة يكون إما في صورة ظاهرٍ، وإما في صورة ضميرٍ يخلف الظاهـــرَ، وإمـــا في صورة ضهيرٍ ينوب بدوره عن الضمير[47]. والصورةُ الأخـــيرةُ مـــن الخصائص النمطية لنسق المطابقة في لغات الضهير كالعربية

---

(47) اللغات البشرية في إطار اللسانيات النسبية تتشعَّـب، باعتبار نسق المطابقة إلى نمطين اثنين لا ثالث لهما: 1) لغات ضهيرية كالعربية والإيطالية ونحوهما التي تجـــاوزت عتبة الضمير، فتيسَّر للموضوع الواحد أن يمثل في بنية الجملة في صورة الظاهر (امرأةٌ) أو الضمير (هي) الذي يخلف (امرأة) أو الضهير (تْ) الـــذي ينوب عن الضمير (هي). 2) لغات ضميرية كالفرنسية والأنجليزية، توقَّـــفَ نسق المطابقة فيها عند عتبة الضمير (elle) الذي ينوب عن الظاهر (femme)، ولا شيء ينوب عن الضمير (elle).

والإيطالية، ونحوهما من اللغات البشرية. وفي المقابل لا يمثل الموضوعُ في تركيب لغات الضمير كالفرنسية والأنجليزية إلاّ في صورة ظاهرٍ أو ضمير.

- الصيغةُ (استفعَلَ) حافظت للفعلِ الشقيقِ (استَنْصَرَ) على مقولة أصله (نَصَرَ)، إذ كلاهما متعدٍّ وكلاهما افتراقي[48]. وإذّاك تكون صيغةُ (استفعَلَ) قد ألحقَت معنى [الطلب] بمعنى [النصر] في الفعل الأصل (نَصَرَ)، فصارت دلالةُ الفعل الشقيق (استَنْصَرَ) مركبَّةً من [طلب النصر]. وكذلك يكون مع العدد الكبير من أفعال هذا السنخ في مثل (استعان، واستخارَ، واستجارَ، واستعار، واستفسر، واستفهم، واستكتب، واستعمل، واستدعى، واستعدى، واستهدى، واستعفى، واسترضى...).
- الصيغةُ (استفعَلَ) نَقلَت الفعلَ القاصرَ (صَغُرَ) إلى الفعل الشقيق (استَصْغَرَ) المتعدِّي الاقتراني، وألحقت بمعنى [الصِّغَر] معنى [الوِجْدان؛ وهو الاعتقادُ في الموضوع المفعول أنه على صفة الفعل الأصل]. وصار (استَصْغَرَه) مركبَ المعنى من [وَجَدَه صغيراً]، كما تركب ما لا حصر له من أفعال هذا السنخ، في نحو (استعظم، واستحسن، واستقبح، واستكبر، واستحمض، واستحلى، واستملح، واستقذر، واستطاب، واستساغ، واستشرف، واستحمل، واستظرف، واستلطف، واستبخل...).
- (استفعل) في مثل (استخرجَ) تنقل الفعل اللازم (خَرَجَ) إلى شقيقه المتعدِّي الاقتراني، فتُلحق بمعنى [خَرَجَ] معنى [التعدية والترجية]؛

(48)الفعل المتعدي الافتراقي مستعمل في مقابل الفعل المتعدي الاقتراني. موضوعا الأول يتبدلان الموقع ويسلم التركيب، كما في (ساعدت ليلى بشرى) أو (ساعدت بشرى ليلى). بينما الثاني لا يتبادل موضوعاه المواقع، وإذا حصل كانت التركيب مقلوباً. كما يتضح من المقارنة بين الجملتين التاليتين (عصرت هندٌ برتقالةً) و(عصرت برتقالةٌ هنداً*).

أي [مـزاولة الفعـل برفق]. وكذلك يكون في كل فعل من هذا الـنسخ، مثل (استنبط، واستثبت، واستقام، واستدام، واستعاد، واسترجع، واستحضر، واستذكر، واستنهض، واستنبح، واستقدم، واستأخر، واستوقف...).

ملحوظة:

تبـيَّن مـن تناول (استفعلَ) أن الصيغة الاشتقاقية عموماً تُوظَّفُ لأكثـر من معنى اشتقاقي أو معنىً لَحيق بمعنى الجذر، ومع ذلك لا تُعدُّ من قبيل الاشتراك اللفظي، لدلالتها في الاستعمال، كما سبق في المثال، على معنى لحيق واحد دون غيره. ويتحدَّدُ المعنى اللحيقُ بواسطة علاقة الارتـداد الـتي تـربط الفعـلَ الشقيق بالمعنى الأصيل المقترن بمصدر الاشتقاق.

وبـسبب ارتـداد الأفعـال إلى أسماء الجواهر تكون الصيغةُ (اسـتفعلَ) دالَّةً على معنى [التحوُّل]؛ أي انتقال موضوع الفعل إلى الكون الذي اشتُقَّ من اسمه الفعلُ بواسطة (استفعلَ). كما يتضح من الأمثلة الموالية ونحوها الكثير. (استرجلت المرأةُ، واستعسلَ العصيرُ، واسـتهرَّت الكلبةُ، واستأسد الجبانُ، واستترب العسلُ، واستكلب القـطُّ، واستنـسر العـصفورُ، واستتيـست الظَّبيةُ، واستماه دمُ العرب...).

وقـد تكون (استفعلَ) من بدائل (فَعَلَ) إذا اشتهر الفعلُ بالصيغة الأولى ونـدر اسـتعمالُه بالـصيغة الثانية، كما في مثل (قرَّ/استقرَّ)، و(هـزأ/استهزأ)، و(عَجب/استعجب) و(تَعَجَّبَ) أكثر استعمالاً حالياً. فالفعل الشقيقُ لا يُخرج أصلَه من مقولته إلى مقولة غيره، ولا يُلحق به معنى ليس فيه، وعندئذ لا يكون إلا بديلاً له في الاستعمال.

خلاصة موضعية

نستخلص مما سبق أن للفص التحويلي محتوىً ودوراً. فمحتواه يتألف من صنفين من القواعد: 1) قواعد صرفية، يكون تدريسُها طبيعياً عن طريق النسج على المنوال، ويكون في استضمارها من لدن المتعلّم إقدارٌ له على التحكُّم في نَقْل قَولَةِ المدخل المعجمي من بنية إلى أخرى؛ بحيث يُجري نفسَ العمليات على نفس البنية لإحداث نفس التغييرات في كلِّ مقاربة. 2) قواعد اشتقاقية تنحصر في علاقة الارتداد التي تربط المعنى اللحيقَ الذي يقترن بالصيغة الاشتقاقية للمدخل المعجمي الفرع بالمعنى الأصيل المقترنِ بمصدرِ الاشتقاق. ويكون في تدريسها، إقدارٌ للمتعلّم على التنبُّؤ الصادق بالمعنى اللحيق.

أما دورُ الفص التحويلي فمحصورٌ في تحقيق ثلاثة أهداف متوالية. الهدف الأولُ مباشرٌ؛ يتمثّل في تزويد المتعلّم بالقواعد النسقية الضرورية للانتقال إلى الهدف الموالي؛ وهو الإسهامُ بسرعة في إثراء الرصيد اللغوي المنمّى أيضاً بالتلقين المباشر للمداخل المعجمية الأصول عن طريق الاستقراء، والغاية من هذا الإثراء اللغوي إدراكُ الهدف الأخير؛ وهو تنمية مهارة المثاقفة والمحادثة.

2. موقع المثاقفة والمحادثة بين المهارات اللغوية

المحادثة بمعنى تبادل الحديث بين المتخاطبين لا تكون لذاتها حتى في سياق استعمال اللغة لأداء وظيفتها اللّغْوِيّة(49)، وإنما تكون المحادثة

---

(49) قد تُستعمل اللغةُ أحياناً لمجرَّد إنشاء الحديث بين طرفين أو للمحافظة على استمراره. وإذّاك تكون للغة وظيفةٌ لَغْوِيّة، لأن عبارة المتكلم الذي يقول لشخص لا يعرفه: «الجو مشمس اليوم»، لا تفيد المخاطبَ في شيء، لأنه عارفٌ بمحتوى الجملة المسموعة. وإفادتُها في مثل هذا السياق محصورة في إطلاق الحديث بين شخصين.

لتبادل المنفعة، وضمنَها المعرفةُ المختزنة في أذهان الناطقين باللغة المستعملة في المجتمع من أجل التواصل بين أفراده. بل كلٌّ مَنْ تحدَّثَ فهو معبّرٌ عن طبقته الثقافية، إلا إذا كان مُمثِّلاً، ومع ذلك فهو يتقمَّصُ شخصيةً تنتمي ثقافياً إلى طبقة معيَّنة.

وعملاً بأن اللغةَ نسقٌ رمزي وديوانٌ ثقافي تعيَّنَ على كلِّ لغة بشرية أن تعكس وسطاً ثقافياً خاصّاً، إذ الثقافةُ المدوَّنة بالعربية مثلاً مغايرةٌ نسبياً للثقافات المدونة بغيرها من اللغات البشرية، ما لم ينهل بعضُها من نفس المصدر المعرفي. كما أن كلَّ وسط ثقافيٍّ فهو متشعِّبٌ إلى طبقات ثقافية متدرِّجة هرمياً. في قمَّة الهرم طبقةٌ عليا متميِّزةٌ بثقافة متخصصة، وفي قاعدته السفلى طبقةٌ دنيا تنفرد بثقافة متدنيَّة. وبين القطبين مستوياتٌ متداخلة؛ أعلاها أصحابُ الثقافة الموسوعية الذين يجمعون بين أنصبة متفاوتة من حقول معرفية متغايرة. ودونهم أهلُ الثقافة العامية المتميزين بفقر معرفي في مختلف المجالات. ولا شكَّ في أن الهرم الثقافي يتخذ في المجتمعات البشرية أشكالاً مختلفةً تبعاً لدرجة نُمُوِّ النظام التربوي في كلِّ مجتمع.

تمايُزُ الطبقات الثقافية ملحوظ في علم الاجتماع التربوي[50]، وفي اللسانيات الاجتماعية[51]، وفي الفص المعجمي من اللسانيات

---

(50) علم الاجتماع التربوي موضوعه الأثرُ المتبادل بين أبنية المجتمعات وأنظمة التعليم، يعنينا من قضاياه الكثيرة مسألةُ الانتشار الثقافي بين الأقران بالخضيمة؛ وهو عاملُ التيسير على القرين أن يأخذ عن قرينه ويتعلّم منه. راجع في هذه المسألة كتاب علم الاجتماع التربوي لصاحبه بيير جاكار:

Pierre Jaccard, Sociologie de L'éducation,Payot 1962, Paris.

(51) للوقوف على موضوع اللسانيات الاجتماعية راجع الفصل الأول «تشابك أحوال اللغات بأطوار المجتمعات» في كتابنا «التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي».

الوصفية، وهو الذي يعنينا أكثر في هذا الموضع. وتُجمع مختلفُ الدراسات التي اهتمَّت بموضوع العلاقة القائمة بين اللغة والثقافة أن ثقافات اللغات محمولاتٌ في معاجمها. يلزم عن هذه العلاقة أن المعجم هو الرابطُ بين النسق الرمزي والديوان الثقافي، لانتمائه إلى ذَيْنكم الكونَيْن. وهو ما يُمكن التحقُّقُ منه بأدلَّة الإثبات التالية:

- التوازي غير المتناهي، فكما أنَّ ثقافة الإنسان غيرُ متناهية لأنَّ آفاقَه غيرُ محدودة فكذلك معجم اللغة غيرُ متناه[52]، لأن نسقَ كلِّ لغة قادرٌ قدرةً غيرَ محدودة على توليد المفردات الجديدة بحسب الحاجات والأغراض المتجدِّدة.
- التفاوت المتوازي في أنْصبَة الأفراد من ثقافة مجتمعهم ومن مفردات المعجم المختزن في أذهان الجميع، تفاوتٌ قد يتَّسع إلى درجة يضيق معها مجالُ التواصل بين الطبقات المتباعدة ثقافياً، وإنْ انتسبت جميعُها إلى نفس المجتمع اللغوي. والمفسِّرُ الظاهر لذاك الضيق في مجال التواصل منحصرٌ من جهة اللغة في ضعف نسبة المفردات المشتركَة بين الفئات المتباعدة ثقافياً، ومن جهة اللغة في اتساع الهوة بين تلك الفئات من ناحية الاهتمامات والتصورات.
- ضيقُ مجال التواصل بين طبقات المجتمع المتباعدة ثقافياً غيرُ مرهون لا بالمستوى المعيشي بدليل اشتمال الطبقة الثقافية الواحدة على فئات متباعدة معيشياً، ولا بمستواهم المعرفي لنسق اللغة، بدليل اشتراك الجميع في استعمال نفس القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية، وإلا تعذَّر التواصل باللغة أصلاً. إذن لم يبق من جهة

---

(52) سبق التفريق بين المعجم والقاموس؛ الأول عددٌ غير متناه من المفردات المختزنة في أذهان الناطقين باللغة، والثاني عدد محصور من تلك المفردات المدوَّنة في كتاب.

اللغة إلا معجمُها المختزنُ في الأذهان، ومن جهة المجتمع إلا ثقافته المتداولةُ بين الأفراد. ومن الجهتين معاً يقع تفاوتُ الناس بين فئة رصيدُها من المعجم فقيرٌ كمّاً عُقْميٌّ معنىً، في مقابل أخرى رصيدُها منه ثريٌّ كمّاً دقيقٌ دلالةً، وبينهما فئاتٌ بأرصدة معجمية وثقافية متدرِّجة في مستويات متصاعدة.

1.2. مهارات لغوية مركزية

سبقت الإشارةُ إلى أن المهارات اللغويةَ الأربعةَ؛ 1) السمع والنطق، 2) الكتابة والتهجية، 3) المثاقفة والمحادثة، 4) القراءة والعبارة، ليست متساويةً بالاعتبارات الأربعة: أولاً، من حيث نسبة الموادّ اللغوية الداخلة في تشكيل ماهية المهارة؛ وثانياً، باعتبار حصتها من الوقت المنفق في إنشائها؛ وثالثاً، من حيث أسلوب التدريس المتّبع في تعليم محتواها؛ ورابعاً، باعتبار الهدف المتوخى من تدريس محتواها باتّباع طريقة مضبوطة في ظرف زمانيّ محدَّد.

ونضيف هنا أنّ من المهارات الأربعة ما يكون من جهة مركزياً إذ تخدمه مهارةٌ لغوية أخرى، ويكون من جهة ثانية مفتوحاً لتعذّر أن يُحيط الفردُ بمحتواها اللغوي طيلةَ حياته. ومن هذا الصنف المهارتان الأخيرتان أي الثالثة والرابعة. وبقي أن تكون الأوليان تكميليتين للمركزيتين، ومغلقتين لإمكان الإحاطة بمحتوياتهما اللغوية في ظرف زمني محدود.

ومن أهمّ ما يدلُّ على مركزية مهارة المثاقفة والمحادثة أن تكون أولاً مخدومةً بمهارة تكميلية، وقد توفّر هذا القيد لقيام مهارة السمع والنطق التكميلية بخدمة شقِّ المحادثة على وجه الخصوص. وثانياً أن تكون مفتوحةً، والقيد الثاني مضمون لامتناع الإحاطة علماً بمعجم

اللغة، لأن عدد مداخله غيرُ متناه، ولا بديوالها الثقافي لسببين: أحدهما كثـــرةُ العلوم وتكاثرُها المستمرُّ، وآخرُهما تشعُّبُ التخصصات في كل علـــم. وفي المـــبحث (2.2) الآتي الذي خصصناه لمعالجة التكميلي من المهـــارات اللغـــوية سوف نوضّح بحول الله كيف تخدم مهارةٌ تكميلية مهارةً مركزية. ومن أيِّ جهةٍ يكون السمع والنطق مكملاً لشق المحادثة خاصةً.

وثـــاني مهارة مركزية مفتوحة هي مهارة القراءة والعبارة، كونُها مفـــتوحةً لأن شقَّ القراءة مؤلّفٌ من مهارات جزئية كثيرة. منها كما ســـبق: أ) جَـــزْمُ القَوْلِ المكتسب بوضع النطائق في مواضعها في بَيانٍ ومَهْـــل. ب) فَهْـــمُ الكلام بتوسيل المعرفة اللغوية المكتسبة إلى المقاصد المدوَّنـــة في النـــصوص المكتوبة باللغة العربية، وإنْ تعدَّدَ مجالُها المعرفي وتفـــاوتَ زمـــانُ كتابتها. ج) نَقْدُ المعرفة المنتزعة من الأقوال المقروءة بهدف اختبار درجة الصواب في الآراء والمفاضلة بينها بمقاييس معرفية محدَّدة مسبقاً.

أمـــا شقُّ العبارة من نفس المهارة فيهتمُّ بتطوير صناعة الإنشاء لدى المـــتعلِّم، ويتعلَّقُ اكتسابُ هذه الصناعة بتطوير مهارات تركيبيَّة عن طريق أنـــشطة تـــربوية كثيرة منها: أ) تلقينُ ما يحتمله نسقُ العربية من الأساليب حـــتى يَعـــرفَ المـــتعلِّمُ كيف يعملُ الكلامَ، ولِمَ يَعْمَلُه على أحد الوجوه المحـــتملة. ب) التدريب على معارضة المنتقى من التراكيب، وينحصر إنجازُ هـــذا النـــشاط في إفراغ العبارة المتخيَّرة من محتواها مع الاحتفاظ ببنيتها بهـــدف توظـــيفها مـــن جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلِّم. ويـــستمرُّ التدريب على إنشاء أغراضٍ كلامية مختلفة في كلِّ مرَّة بواسطة بنـــية تركيبية واحدة. فترتقي الملكةُ اللغوية لدى المتعلم إلى أعلى مستويات العبارة، ومع ذلك لا تصل عند أحدٍ إلى درجة الإعجاز البياني.

ولـيس بـين المهارتين المركزيتين استقلالٌ تامٌّ، إذ تنشأُ كلتاهما عن تلقين مفردات الفصِّ المعجمي وقواعد الفص التركيبـي. وتُوظَّف مهارةُ المـثاقفة والمحادثـة المكتَسَب من أجل التواصل الشفوي المتميِّز بالسرعة في الإنجـاز وقلّـة الحيطة لتوفُّر إمكانِ تصويبِ هفوات اللسان في كلِّ حين. مهـارةُ الـسمع والنطق التكميليةُ خادمة لها. كما تستعمل مهارةُ القراءة والعـبارة نفس المكتسب من أجل التواصل الكتابـي المتميز بالتُّؤَدَة اتقاءً للهفـوات، والتثـبُّت سـدّاً لمصادرها، وتكون مهارةُ الكتابة والتهجية التكميليةُ خادمةً لها. لأن التواصل الكتابـي لا يخرج عن أحد الاحتمالين: إمـا أن يكون مع الإرث الحضاري، وعندئذ تتدخَّلُ التهجيةُ من التكميلية لخدمـة القـراءة مـن المركزية. وإما أن يكُون مع الحاضر، وإذّاك يكون للكتابة من التكميلية خدمةٌ للعبارة من المركزية.

ويُـؤكِّد عدمَ استقلال المهارتين المركزيتين مبدأُ التبعية الذي يُنظِّمُ من الخـارج العلاقـة بـين الأكوان الثلاثة؛ (الكون الوجودي فالكون الذهني فالكـون اللغوي)، ويُنظِّمُ من داخلِ الكون اللغوي العلاقةَ بين مهارة المثاقفة والمحادثة ثم مهارة القراءة والعبارة. إذ تتبعُ المهارةُ الأخيرةُ المهارة الأولى داخل الكون اللغوي الذي يتبع الكونَ الذهني التابع بدوره للكون الوجودي.

ويترتب عن الأخذ بمبدأ التبعية المذكور أن يكونَ تدريسُ مداخلِ الفـص المعجمـي وقـواعدِ الفص التركيبي تكويناً مباشراً للمهارتين المركزيتين، ومن ثَمَّةَ سيكون اختلافُهما من جهة المهارة اللغوية المكملة لهذه أو لتلك، بحسب ما إذا كان التواصل شفوياً أو كتابياً.

2.2. مهارات لغوية تكميلية

وهمـا مهارتـان اثنتان؛ أولاهما مهارةُ السمع والنُّطق، وثانيتُهما مهـارة التهجية والكتابة، وكلتاهما مغلقةٌ. وذلك لمحدوديةِ الموادِّ اللغوية التي تُنشئُهما، فإمكانيةِ الإحاطة بهما في ظرفٍ من الزمن محصورٍ.

وقــد تقدَّم وصفُ كيفية تكوين مهارة السمع والنطق، وتبيَّنَ أن تدريس محتوى الفصِّ النُّصْغي يَعُودُ من جهة حاسَّةَ السمع على التقاط القِيَم الخلافية المميزة للنطائق مهما دقَّت فوارقُها بسبب شدَّة التشابه وقــوَّة الــتماثل، ويُروِّضُ من جهة أخرى أعضاءَ جهازِ التلفُّظ على التحرُّك في حجرات الرنين مشكِّلةً أحيازاً متغايرةً بهدف توليد نطائق بقيم صوتية متباعدة. واتَّضح أيضاً أنَّ باكتساب مهارة السمع والنطق يكون المتعلِّمُ قد امتلك القدرةَ، من ناحية السمع، على تخليص القول الفصيح من مقابله العَجيم[53]، ومن ناحية النطق، على التحكُّم التامِّ في أعضاء جهاز التلفُّظ، فيُصدرُ كلَّ نطيقة مفردة من حيِّزها مستوفيةً لـسماتها الصوتية. وإذا تلفَّظَ بها مركَّبَةً لم يسمحْ لشيء من السمات الصوتية المميزة للنطقية في موضع معيَّن بالانتقال إلى التي تُجاورها في التــركيب. وتدلُّ تجربةُ النطق بمثل (صَوَّتَكَ كالسَّوْط) على درجة الجهد المبذول لئلا ينتقل التفخيم إلى المرقق، أو الترقيقُ إلى المفخَّم.

وينبغــي، عــند تناول تكوين مهارة السمع والنطق، الفصلُ بين شــقَّيْها لمعالجــة كلِّ واحدٍ على انفراد، وذلك من حيث المادَّة اللغوية الملقَّنة، والطريقة التربوية المتبعة، والهدف المروم المبتغى.

1.2.2. هدفُ السمع وتدريسُ مادة تكوينه

يُتوخَّى من إعداد موادِّ السمع أن يُفضيَ تدريسُها إلى إكساب المتعلِّم قُدرةً تمنعها أن يَصدُق عليه المثلُ «أساءَ سمعاً فأساء إجابةً». ولا يعنينا الآن مــا إذا كانت «إساءةُ السمع» ناجمةً عن شرود أو ذُهول أو غَفْلة أو خلَلٍ

---

(53) مصطلح العجيم مستعملٌ هنا للدلالة على ما توفَّر في القول من تنافر صوتي غيرِ مستساغ في حاسَّة السمع، ويستعصي عمله على أعضاء جهاز التلفظ. وهو ليس بمعناه اللغوي في قول الشريف المرتضى:

وقَــدْ دَرَى كُــلُّ مَــنْ لَــهُ بَصَرٌ   أنَّــكَ قَــدْ سُدْتَ العَجِيمَ والعَرَبَا

في الحاسَّـــة، ونحو ذلك من المعوقات النفسية أو العضوية. وإنما يهمنا منها حالـــياً ما ترتَّب عن قصور في حاسَّة السمع على التقاط السمات الصوتية المميزة لنطائق العربية. وحينئذ ينحصرُ البحثُ في المسألتين التاليتين: كيف الاهـــتداءُ إلى مـــا بحاسَّة السَّمع من قصور في التقاط السمات الصوتية؟ ثم كـــيف يمكن معالجةُ هذا القصور في آلة السمع؟. أما تحديدُ قصور الحاسَّة السمعية بالنسبة إلى نطائق العربية فيكون بالعمليات التربوية الموالية:

أولاً: تـــدريب المتعلمين على الفصل التامّ بين حاسَّة السمع وجهاز النطق لديهم، لئلا يربطوا شيئاً من النطائق المسموعة من خارجٍ بحيِّزٍ داخلَ جهـــاز نُطقهـــم. ويكون نجاحُ هذا التمرين مساعداً للمتعلم على إعمال الـــسمع وتعطيل النطق تعطيلاً تامّاً، وحينئذ يَحفظُ ما يسمع من خارج من غير أن يتأثَّر بالانحرافات النطقية الآتية من جهاز التلفُّظ لديه.

ثانـــياً: إسماعُ المتعلمين «عبارات جناسية» تجمع بين ثنائيات من المفردات المتشاكلة[54]، ويُطلب منهم كتابةُ ما يسمعون بصرف النظر عـــن المحـــتوى الدلالي لما التقطته أسماعُهم. من أمثلة العبارات الجانسية نسوق ما يلي:

(5) أ) لَمَّا هُضِمَ التِّبنُ هُدِمَ الطِّينُ.

ب) حَشَراتٌ تَعُومُ، بعَشَرات تَحُومُ.

ج) عَرِيشٌ ثَلِيلٌ تَحتَهُ حَرِيشٌ ظَلِيلٌ وعَرِيسٌ ذَلِيلٌ.

د) غَمٌّ كَلِيلٌ وهَمٌّ قَلِيلٌ.

هـ) مُتَعَلِّمٌ يَسْأَلُ ومُتَأَلِّمٌ يَسْعَلُ.

و) عَوامِلُ هَاطِلَةٌ وهَوَامِلُ عَاطِلَةٌ.

---

(54)المفردات المتشاكلة تصدق على مداخل معجمية تختلف دلالياً وتأتلف صوتياً ائتلافاً نسبياً، إذ يتعاقب على نفس الموضع منها نطائق متجانسة أو متشابهة. للمزيد من التوضيح انظر الفصل الثالث من هذا القسم.

ثالثاً: إملاءٌ فصيحٌ للعبارات الجناسيَّة بتحقيق السمات الصوتية المميِّزة لمختلف النطائق المستعملة في اللغة العربية، مع التركيز على فصل ما تجانس أو تقارب منها حتى يظهر بوضوح الفرقُ بين المفخَّم والمرقَّق من الصوائت في مثل (سَيْفٌ حَادٌّ وصَيْفٌ حارٌّ)، ويتميَّزُ قصارُ الصوائت من طوالها في نحو (خَفَّ الْمَطَرُ وعَجَّ الْمَطَارُ)، والمشدَّد والمخفَّف في مثل (الْمَاسُ ثَمينٌ والْمسَّاسُ بَخِيلٌ)، وتتخلَّصُ همزةُ القطع من همزة الوصل في نحو (أَبْناؤُكَ صغارٌ وابْناها أَصْغَرُ)، والإخفاءُ بإدغام أحد المتقاربين في الآخر أو الإظهارُ بفكِّ الإدغام، كما في (قَدْ لا يَطُرُّ غداً مَن اضْطَرَّ الْيَوْمَ). وباختصار شديد يكون الإملاء فصيحاً بِتَوْفِيَة كلِّ نَطيقة حقَّها من السمات الصوتية، ثم تحقيقُ ما يكون بينها من تفاعل صوتي بسبب الجوار في التركيب.

ومن المؤكَّد تجريبياً أن الأجهزة السمعية أضمنُ للفصاحة في الإملاء من الأطر البشرية، إذ يتأتى بواسطة الآلة تنميطُ النُّطق لدى المتعلمين على كثرتهم وانتشارهم في الأرض، بينما يتعذَّر عن طريق التأطير البشري تنميطُ جهاز التَّلفُّظ لدى المدرِّسين المكلفين بتعليم اللغة العربية في القطر الواحد بَلْهَ بلدانَ العالم.

وعليه ينبغي بناءُ منهاجٍ للتنميط الصوتي، واستخدامُه في التأطير كما في التدريس. وبذلك يَتوفَّرُ الجميعُ على أداةٍ تربوية واحدة من شأنها أن تُساعد على تنميط جهاز التلفُّظ البشري لتوليد نفس النطائق، مهما تباينت الأمصار وتعدَّدت الأعصار[55].

---

(55) تنميط جهاز التلفظ البشري لدى الناطقين بنفس اللغة في مختلف بلدان العالم مطلب كلِّ اللغات الأكثر انتشاراً، كالعربية والأنجليزية والإسبانية والفرنسية وهلمّ جرّا. لكنَّ الكثير من هذه اللغات العالمية لا يعمل على تحقيق هذا المطلب فتعايشت الأنجليزية ولهجتُها البيدجين Pidgin والفرنسية ولهجتها الكريول créole، وكذلك العربية ولهجاتُها المستعملة في الأقطار العربية للتواصل اليومي. ويُستثنى من هذا الوضع الكلي اللغةُ العربية المستعملة في

وينبغي تربوياً أن يتولّى التسجيلَ الآلي لمنهاج التنميط الصوتي مَنْ توفّرت فيه الصّفاتُ الثلاثةُ التالية:

أ) رخامةُ الصوت وهي صفة خِلْقيّة.

ب) إدراك القيم الخلافية التي تُميّز مختلف النطائق المستعملة في العربية، وهذه صفة معرفية تُدرك بالتلقين.

ج) طواعـــية الأعضاء المكونة لجهاز التلفظ. ومثل هذه الصفة العَمَليةُ تُكتَـــسب أولاً بـــتعويد حاسة السمع على التلقّي من فم المرتّل المحـــسن المجـــيد. وثانياً بترويض اللسان وما شاكله من الأعضاء بتكرار التلفُّظ بما تلقى سماعاً من فم المرتل مباشرة أو تسجيلاً إلى أن يصيرَ عندَه طَبْعاً وسليقةً.

2.2.2. تجديد جهاز التلفظ

أثبتت مختلفُ الدراسات اللسانية أن جهازَ التلفظ البشري واحدٌ تـــشريحياً ووظيفياً، جهازٌ عضويٌّ بتركيب بِنيويٌّ واحدٍ في كل الناس، يُوفّـــرُ لكـــلّ واحد منهم نفسَ الاستعدادَ الفطري لإنتاج كلّ النطائق اللغـــوية الممكنة. بدليل أنّ طفلَ أيِّ قومٍ قادرٌ على إنتاج نطائق أيّةِ لغةٍ من لغات باقي الأقوام بشرط التنشئة.

وثبت مراسياً باطّراد الملاحظة أن جهاز التلفظ من أسرع الأعضاء البـــشرية نُمُـــوّاً واستقراراً، بدليل أن الطفلَ المنشَّأ اجتماعياً على إنتاج

العبادة خاصةً. إذ يجب عندئذ وجوباً شرعياً أن يُصدر الجميعُ نفسَ النطيقة من نفس الحيز بنفس السماتُ الصوتية. ويستند هذا الوجوب الشرعي إلى ما ورد في كتب القراءات القرآنية من قول ابن الجزري في النشر: «واختلفوا في صـــلاة مـــن يبدل حرفاً بغيره، سواء تجانسا أم تقاربا، وأصح القولين عدم الـــصحة كمن قرأ (الْحَمْدُ) بالعين، و(الذِّين) بالتاء أو (الْمَغْضُوب) بالخاء أو الظاء». للتوسع في الموضوع انظر مبحث التجويد في ص 210 من كتاب ابن الجزري، النشر في القراءات العشر.

الـــنطائق المستعملة في اللغة الفرنسية مثلاً لا يُطاوعه لسانُه في الغالب الأعمِّ على إصدار النطائق الخاصة بالعربية. ولا يتأتى له الإنجازُ الأخيرُ مـــا لم يَبْنِ في جهاز تلفُّظه أحيازاً جديدة. وليس له أن يُجدِّدَ في البناء السابق ما لم يُروِّض نفسَ الأعضاء على سلوك غيرِ مألوف.

وتخلُـــصُ أبحاث السلوك الحركي في إطار علم النفس التربوي إلى وجـــود تفاوت واضح في الجهد المنفق من أجل ترويض الأعضاء على الإتيان بسلوك جديد في مستوى السلوك المعتاد من حيث الإتقان. ففي سِنِّ النمو الحركي يكون الجهدُ المنفَقُ لتجديد جهاز التلفظ أقلَّ منه في سِنِّ الثَّبات والاستقرار. وبقدر ما يتقدَّم العمر في طور الثبات الحركي يـــزدادُ معامـــل الجهد اللازم لأيِّ تغييرٍ بحسب درجة تعقيد السلوك المطلوب.

استناداً إلى ما تقدَّم فإنَّ إنشاءَ أحيازٍ جديدة في جهاز التلفظ لدى الـــصغار ليتطلَّبُ عملاً تربوياً أقلَّ منه لدى الكبار، وفي كلا الطورين يمكـــن إضافةُ أحيازٍ أخرى مختصَّة بتوليد النطائق الخاصَّة بالعربية. لكن يبقـــى كيف العمل؟ وفي هذا المجال ينبغي أن تتضافر الجهود وتتواصلَ من أجل بناء منهاج صوتي فعّال، من أولياته نسوق ما يلي:

1.2.2.2. الاستعداد النفسي لتغيير السلوك الصوتي

اللغـــة بـــصفتها نسقاً رمزياً من القواعد تنتظمُها حتماً علاقاتٌ بغيرها، فتحصُل بذلك على وضعيات يمكن حصرُها في ثلاثة:

أ) الوضـــعية الاجتماعـــية للغة تتحدَّد عادةً بمكانة اللغة عند أهلها ومكانة أهلها بين سائر الأقوام.

ب) وضْـــعيتُها الاقتصادية يُعتبَرُ في تحديدها مقدارُ الانتفاع باللغة في سوق الشغل.

ج) وضعيتُها الحضارية المحدَّدةُ بمكانة الحمل الحضاري للغة بالقياس إلى سائر الحضارات المدوّنة بغيرها من اللغات.

لهذه العوامل الثلاثة دخلٌ مباشرٌ في تشكيل نفسية المتعلم إزاء اللغة التي يُقبل على دراستها. وبهذا الموقف النفسي من اللغة المستهدفة ينقسم المـــتعلمون الكـــبارُ خاصَّـــةً إلى مستصعب لها، فلا يستنهض من قواه الذهنـــية والعضلية ما يُناسب من الاستعداد لتعلُّمها. وإلى مستسهلٍ لها يوفّرُ من الجُهدَيْنِ ما يلزم لاكتسابها على الوجه المطلوب.

ولا يَخفى على مدرِّسٍ ما يكون لانسجام الفصل وائتلاف أفراده وتفاعلـــهم الإيجابـــي مع المادَّة والمعلِّم من قيمةٍ تربوية، تظهر عادةً في ضـــعف العوائـــق المانعـــة من التحصيل وقوَّةِ العوامل الميسِّرَة للتلقين. ولضمان هذه القيمة الحيوية فإن أول تحديد مطلوبٍ إحداثُه في الفصل ينحـــصر في العمـــل التربوي المستمر على التغيير في المواقف النفسية، بهدف التقريب بينها. وقد أبانت التجربةُ الطويلة في مجال تعليم العربية للكـــبار الناطقين بغيرها عن الأثر البالغ لدرجة التفاعل الإيجابـــي أو الـــسلبـــي مـــع هذه اللغة في تَعْجيل اكتسابها أو تأخيره، وعن أهمية العمـــل التربوي بهدف تغيير الموقف النفسي غير المناسب. وتحقيقُه في المتـــناول بالجمع بين نشاطين تربويين اثنين: أحدُهما موجَّهٌ إلى الكشف عـــن القـــيمة المضافة من اكتساب اللغة العربية. وآخَرُهما يخصُّ حيويةَ المدرس وما يُشخِّصُ عملُه التربوي من القيم الحضارية الرفيعة.

وإنَّ إضـــعافَ عوائقِ التحصيل المقوِّي لعوامل التلقين لَمِنْ شأنه أن يُـــسَهِّل علـــى المـــدرِّس وعلى المتعلِّم إحداثَ التغيير المطلوب في السلوك الـــصوتي، وذلك بالتحديد في البنية الصوتية لجهاز التلفظ، حتى يُصدِرَ كلَّ نطيقة عربية من حيِّزها وبقيمها الصوتية الخلافية. لكنَّ بين خَلْقِ الاستعداد وبين إدراكِ الهدف مسافةً قد تقصرُ أو تطولُ تبعاً لمهارة المدرِّس.

2.2.2.2. استحداث الأحياز النُّطقيّة

يحسن في مستهلِّ هذا المبحث التطرُّقُ إلى دور المدرِّس بالقياس إلى دور المنهاج الصوتي المعدِّي لترويض جهاز التلفظ لدى الناطقين أصلاً بغير العربية. وفي هذه المسألة بالذات لا يعدو المنهاجُ الصوتي أن يكون إطاراً تربوياً معززاً بما يكفي من الشواهد المعرفية. داخله وفي ضـوئها ينـشط المـدرِّسُ تربوياً بهدف نَقْلِ المتعلّم من طور الاستعداد على إحكام النُّطق بنطائق العربية مفردةً ومركّبةً إلى طور القـدرة علـى إنجـاز القـول الفصيح الذي يخلو من التحقيقات الـصوتية المـستقبحة في قراءة النصِّ الشرعي والمتخيَّر من الكلام البشري.

اعتـبار المـنهاج الصوتي إطاراً تربوياً آت من تعذُّر الإحاطة فيه بجمـيع الموادِّ التعليمية التي ينبغي للمدرِّس أن يكْتفيَ بتلقينها. كما أنَّ اكـتفاءَ الْمُبرمجِ بتعزيز المنهاج بما يكفي من الشواهد المعرفية لَيدلُّ علـى إطـلاق خـبرة المدرِّس بُغيةَ التوسُّع في تحضير المادة الصوتية المناسـبة، والإبداع في تنويع أساليب التدريس المحقِّقة للهدف، دون الإخـلال طَـبعاً بمبدأ الاقتصاد في الوقت والجهد. وبإثارة موضوع الإطـار التربوي للمنهاج الصوتي لا مندوحةَ من استحضار الضوابط التالية:

أ) تعـيينُ الـنطائق الخاصـة باللغة العربية انطلاقاً من لغات المنشأ للطوائف المستهدفة من المتعلمين. لأن مثل الخاء /خ/ أو الهاء /ه/ تُعتبَرُ خاصةً بالعربية من منظور الفرنسية، وليست كذلك بالقياس إلى الألمانية. ومثل الثاء /ث/ أو الذال /ذ/ مما يخص العربية بالنسبة إلى تيـنكم اللغـتين، ولكنه بخلاف ذلك من منظور الأنجليزية، ويـستمرُّ في الباقـي. وعليه لا معنى لقول بعض القدماء بانفراد

العـــربية بنطائق ليست في غيرها[56]، فسمّى بعضُهم العربيةَ «لغة الـــضاد» دون الـــتحقُّق عن طريق الاستقراء التامّ من انتفاء هذه النطيقة من سائر اللغات البشرية التي كانت مستعملةً وقتئذ.

ب) التركيز في استحداث الأحياز المطلوبة على ما يُولِّدُ النطائقَ المعيَّنةَ بالتخـــصيص. وأنْ يَـــسبقَ كلَّ استحداثٍ ما يلزمه من الإعداد المعرفي، والإجراء العملي، والتخطيط التربوي.

ج) من الإعداد المعرفي أن يَعلَم المدرِّسُ الحيِّزَ الصوتي الذي تصدُر عنه النطـــيقةُ المخـــصوصة، كمـــا هـــو موصوف في علم التشريح اللغوي[57]، ويَعْلَمَ سماتها الصوتيةَ وقيمَها الخلافيةَ، وأنّ كلَّ نَطيقة بشرية قد تُسمَع من حركات الأشياء في الطبيعة[58].

د) ومن الإجراء العملي أن يكون المدرِّسُ متمكّناً من نطائق العربية، قـــادراً على أن يُوفّيَ كلَّ نطقية حقَّها من السمات الصوتية التي تَلـــزَمُها ولا تُفارقُهـــا سواءً كانت النَّطيقةُ مفردةً أو مركّبةً، وأن يُعطـــيَها أيـــضاً ما تستحقُّ من السمات الصوتية التي تعرض لها بسبب الائتلاف مع غيرها في التركيب خاصةً[59].

---

(56) ممن تناول قديماً مسألة انفراد العربية بنطائق نذكر ابنَ فارس إذ قال: «فأول الحروف الهمزة، والعرب تنفرد بها في عُرض الكلام مثل (قرأ)، ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداءً. ومما اختصت به العرب الحاء والظاء، وزعم ناسٌ أن الضاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم»، الصاحبـــي، ص 124.

(57) يمكن الرجوع في هذا الموضوع إلى «موسوعة طبّ الصوتيات العالمية؛ أطلس أصوات اللغة العربية» للدكتور وفاء البيه.

(58) انظـــر الفصل السادس في أن الحروف قد تُسمع من حركات غير نطقية، في ص 133 من كتاب ابن سينا، أسباب حدوث الحروف.

(59) التفت القراء قديماً إلى الفرق بين السمات الصوتية اللازمة للنطيقة والعارضة لها بسبب موضعها في التركيب، وهو ما يظهر بوضوح من خلال التعريف التالي لعلم التجويد «تعريف علم التجويد إخراج كل حرف من مخرجه مع

هـ) ومـــن التخطـــيط التـــربوي ألا يُلقّن المدرّسُ ما يَعلَمُ عن النطيقة المستهدفة، وإنّما يُدرِّبُ المتعلمين على الإتيان بها كما عَملَتْها أعضاءُ جهـــاز التلفظّ لديه، وعَلِمَ أنّها تُعمَلُ في ذلك الحيّز وليس في غيره، وعلى ذلك النمط من الجرس الصوتي وليس على نَمطٍ آخر.

و) ومـــنه أيضاً التقيُّد بنصّ الدرس المعدّ بعباراتٍ جناسية بهدف نقل المـــتعلمين من طور العَجامَة إلى طور الفصاحة. مع التركيز خلال الـــتدريس على إبراز خطورة التحريف النطقي في التغيير الدلالي. فترقيقُ الراء / ر/ عند النطق بمثل (دَرَسَ الكتابَ، ومَسْرَحُ الْهُواةِ)، أو تفخـــيمُها في (دَرَسَ الحنْطةَ، ومَسْرَحُ الأغنام) يُنتج قولاً على خلاف الكلام المقصود، وتكون العبارةُ عندئذ مختلّةً دلالياً.

ز) ومـــن التخطـــيط التربوي استخدامُ النّطائقِ المألوفة في لغة المنشأ توطـــئةً ووَصْلَةً إلى الإتيان بما قاربَها من النطائق الخاصة العربية. وأن يكـــون ذلك في صورة مفردات متشاكلة نطقاً، بحيث ينطلق مـــن النطيقة المشتركة بين اللغتين طلباً للإتيان بالخاصة. من هذا القبـــيل اشتراك الفرنسية والعربية مثلاً في نطيقة الغين /غ /[60]،

إعطـــاءه حقـــه ومستحقه. فحق الحرف مخرجه وصفاته التي لا تفارقه وأما مـــستحقه فهو الصفات التي قد تلازم الحرف أحيانا وتفارقه أحيانا أخرى، مثل الراء واللام فإنهما يعتريهما الترقيق تارة، والتفخيم تارة أخرى، فالترقيق والتفخيم ليسا من حق الحرف بل هما من مستحقه، أي أن الحرف والنطق بـــه هو الذي يجعل الحرف مستحقاً للترقيق أو التفخيم، انظر مقدمة الجزء الأول من كتاب فتح المريد في علم التجويد، شرح المقدمة الجزرية.

(60) نطـــيقة الغين رمزُها الحرفي في العربية /غ/، ورمزُها الصوتي في اللغات /ɣ/. يُصدرها الناطق بها بفتح الشفتين والفكين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة في مغـــرس الأسنان السفلى، وتقويس مُؤخّره إلى أعلى حتى يُلامس سقف الحلق الرخو واللهاة مع إقفال تجويف الأنف، وتحريك الحبلين الصوتيين في المزمار لإنتاج الجرس المسموع خلال النطق بالغين.

واختصاص العربية بنطيقة الخاء/خ/[61] التي تقتسم مع الغين الحيّزَ الموصوف تشريحياً في الطرتين أدناه. من تلك المفردات نذكر على سبيل التوضيح: (غَميسٌ/خَميسٌ. مَغْمورٌ/مَخْمورٌ. رِغْوَةٌ/رِخْوَةٌ. ساغَ/ساخَ. غاضِبٌ/خاضِبٌ. رَغْمَ/رَخَّمَ).

خلاصة موضعية

تبيَّن مما سبق أن مهارة السمع والنطق مهارة لغوية تكميلية، هدفها نقلُ الفرد من طور العجز المزدوج، (أي فتورُ حاسَّةِ السمع على إدراك الفروق الدقيقة بين أجراس النطائق المتقاربة، وقصورُ جهاز التلفظ على إنشاءِ أحيازٍ صوتية لم يتعوَّد على عملها من قبل)، إلى طور الاستطاعة المزدوجة؛ (أي يقظةُ حاسة السمع لأدق السمات الصوتية الفارقة للنطائق الخاصة بالعربية، وأُهْبَةُ أعضاء التلفظ على بناء الأحياز اللازمة لتوليد النطائق المطلوبة). وبتمام الطور الأخير من مهارة السمع والنطق المغلقة يُصبح المتعلّمُ فصيحَ القول، وإن لم يكن بعدُ بليغَ الكلام في مهارة المثاقفة والمحادثة المفتوحة.

المواد التعليمية التي تحصل بواسطتها هذه المهارةُ التكميلية عَمليةٌ أكثرُ منها وصفية، ضابطُها التربوي اعمل كما تسمع غيرَك يعملُ. وهذا الغيرُ تسجيلاتٌ آلية بأصوات أجود القراء، وإلقاءاتٌ حيَّةٌ من لدن مدرِّسين متمرِّسين. تتلوها تدريباتٌ متنوعةٌ، بعضُها معدٌّ لتحريض حاسة السمع على التقاط سمات النطائق وإدراك أحيازها. وبعضُها الآخرُ مهيّأٌ لتطويع أعضاء النطق على التحديد في الأبنية.

---

(61) نطيقة الخاء رمزُها الحرفي في العربية /خ/، ورمزُها الصوتي في اللغات /ḫ/. يُصدرها الناطق بها بفتح الشفتين والفكين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة في مقعرس الأسنان السفلى، وتقويس مُؤخَّره إلى أعلى حتى يُلامس سقف الحلق الرخو واللهاة مع إقفال تجويف الأنف، ودفع النفس الصاعد ليحتك بالسقف الرخو، مع تعطيل الحبلين الصوتيين في المزمار.

3.2. تكوين مهارة الكتابة والتهجية[62]

الكتابة والتهجية مهارةٌ تكميلية مغلقة، لأنها تُكمِّل مهارةَ القراءة والعبارة المفتوحة، ولأنَّ موادَّها التعليميةَ منتهيةٌ بتحقيق هدف مزدوج؛ أولاً تـــرويض اليد على خطِّ الحرف القرآني، وثانياً تعويدُ حاسة البصر على تقطيع القول المكتوب ابتغاءَ النطق به كما سُمع. ويهمنا حالياً أن نتـــناول الموادَّ التعليميةَ لهذه المهارة اللغوية وطريقةَ تدريسها، بدءاً بشق الكتابة لأسبقيته على التهجية.

1.3.2. ترويض اليد على خطِّ الحرف

تلقـــين الكتابة باللغة العربية يبدأ عملياً باستحداث سلوك حركي جديـــد، من شأن تكراره أن يُكسبَ صاحبَه عادةَ التَّنقُّلِ باليد في نفس الاتجاه من اليمين إلى اليسار. ولعلَّ أنجعَ تدريب في إحداث هذا النمط من الـــسلوك الكتابـــي المعتاد لدى الناطقين بغير العربية خاصةً هو استعمال المألـــوف وصلةً لإدراك غير المعروف واعتياده. ومنه الإكثارُ من التمارين باســـتخدام الأرقام المألوفة لدى الجميع في صورة متواليات عددية، بحيث يكـــون الانـــتقال بـــدءاً من العدد الأصغر في يمين الصفحة إلى الذي يليه وانتهاءً بملء آخر فراغ في تمرين الأرقام (6) المحقق على النحو التالي:

1–2–3–... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –

... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –...

–... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –... –...

---

(62) التهجـــية غيرُ التهجي الذي يدلُّ على التلفظ بأسماء الحرف مفردةً، كقولنا الهمزة، واللام، والباء، والهاء، والراء والزّاي الخ. بل مصطلح التهجية دالٌ هنا على عملية تحويل القول المخطوط إلى قول منطوق عن طريق التلفظ بالحرف متحـــرِّكاً أو ساكناً وهو مؤلَّف مع غيره لتكوين وحدةٍ تتألَّف بدورها مع مثلها لتأليف العبارة اللغوية في صورتها الشفوية.

ومـــن التدريبات التي تُساعد على تحديد السلوك الحركي وعلى تغيير عادة اليد إبّانَ الكتابة باللغة العربية يمكن الاستعانة بتمرين السهام (7) المنجز تحت مخطَّط ما يلي:

↵ ↶ ↩ ↤

....

....

↙ ⇤ ← ↻ ↔

....

....

↰ ⬸ ↖↤

....

....

مـــثل هـــذه التمارين الهادفة إلى تثقيف اليد وتصويب السلوك الخطّـــي ينبغي إنجازُها تحت المراقبة الدقيقة للمدرِّس، لأنه بغير المتابعة الفـــردية يخلو الدرسُ من عنصر التنبيهِ المبكِّر إلى الخطأ في الإنجازِ غيرِ المناسب، والإرشادِ الفوري إلى كيفية التصحيح قبل الترسيخ. وقد لا نضيف جديداً إن قلنا إنَّ المتابعة الفردية مطلوبة بإلحاحٍ في كلِّ نشاطٍ تـــربوي يَجـــري في الفـــصل، ومن ضمنه ما يُعنى بتصويب السلوك الخطـــي. ولـــتمكين المدرِّس من إجرائها على الوجه المطلوب يحسن تـــربوياً انتظامُ المتعلمين في أفواج قليلة، يتراوح عددهم بين 14-20 طالبٍ موزعين في الفصل بكيفية تُسهِّلُ على المدرِّس الوصولَ السريعَ إلى كلٍّ واحد.

2.3.2. خطُّ الحروف المتشاكلة

تتميَّز أبجديةُ العربية عن غيرها من اللغات البشرية بخاصية التشاكل الهندسي. بهذه الخاصية تنتظم الحروفُ المتَّحدة شكلاً المختلفةُ نقطاً في عشر فصائل حرفية، كما يتَّضح من المجمَّع الحرفي (7) الموالي:

[{بـ، يـ، نـ، تـ، ثـ}. {ح، ج، خ}. {د، ذ}. {ر، ز}. {س، ش} {ص، ض، ط، ظ}. {ء، ع، غ}. {ف، ق}. {ا، ل، ك}. {و، م، هـ، ة}].

من جملة ما يلزم عن هذا التجميع لأبجدية العربية أن يكون تدريبُ اليد على رسم الشكل الهندسي للحرف الواحد مستغرقاً بالضرورة لسائر النظائر، لأن الجديد في الباقي إما أن يكونَ نقطاً، كما في الفصائل الثمانية الأولى، وهذا التغير مكتسبٌ ضمنياً، وإما أن يكون التغيير جزئياً كما في فصيلتَيْ الألف والواو الأخيرتين، وهذا الضرب من التغيير يحتاج إلى تدريب بسيط.

ويكون تمرين اليد على رسم الحرف الواحد في وضعياته المختلفة شاملاً أيضاً لجميع النظائر في سائر الفصائل الحرفية، كما يحصل في فصيلتَيْ الدال والراء مثلاً. ومع هذه التعميمات الشكلية تنفرد أحرف قليلة بهيئات فريدة، وخاصةً إذا تطرَّفت، كالنون، والهاء، والياء، والتاء.

ومن خصائص العربية التي تميِّزها عن الكثير من اللغات البشرية تقيُّدُها بمبدأ الأحادية، إذ تُخطُّ النطيقةُ الواحدةُ بالحرف الواحد، ويُتلفَّظُ الحرفُ الواحدُ بالنطيقة الواحدة. فلا يُرسَمُ غيرُ المسموع، ولا يُنطق بغير المرسوم. وكلُّ لغة تقيدت كتابتُها بمبدأ الأحادية في تبعية الخط للصوت تجنَّبت مشاكل الإملاء المنتشرة في لغات لم تُنسَّق كتابتَها

بنفس المبدأ. وعليه قد لا تحتاج العربيةُ في موضوع الإملاء إلى أكثر من درســين: أحدهما لرسم الهمزة في وضعياتها المختلفة، والآخر لرسم التاء المتطرِّفة مربوطةً أو مبسوطةً.

وعملاً بما أوردناه أعلاه يمكن برمجةُ الكتابة باللغة العربية في عشرةِ دروس لا غــير، بحيث يُخصَّصُ لكل فصيلة حرفية درسٌ واحدٌ. وكلُّ درس مركَّبٌ، كما هو معلوم، من قسمين متتاليين، يغلب على الأول تلقــينُ الحــرف في فصيلته التي تُؤويه، وعلى الثاني التدريبُ على خطِّ أحرف الفصيلة.

ويحــتوى قسم التلقين نصٌّ حواري أو سردي، يتركَّب من جمل قصيرة تتألَّفُ من مفردات مُؤلَّفة بدورها من أحرف الفصيلة الأولى لا غير، في الدرس الأول خاصَّةً. وقد يستعصي في هذه المرحلة تأليفُ نصٍّ مــن أحــرف الفــصيلة الأولى فقط، وعندئذ يُكتفى بتأليف مفرداتٍ معجمــية أو مركَّبات أو جمل مستقلَّة. أما نصُّ الدرس الثاني فيتركَّب باستعمال أحرف الفصيلة الثانية مع شيء من أحرف الفصيلة الأولى من أجل تركيب نص الدرس. وكذلك يستمرُّ تَدَحْرُجُ كُرَةِ الحرف.

والأحــرف النظائــرُ يكون تلقينُها في كلِّ درسٍ مقترنةً بسكناتها وحــركاتها القصيرة أو الطويلة، ويلزم عن ذلك أن تظهر مع الفصيلة الحرفية الأولى أحرفُ اللِّين (واي) بصفتها حركاتٍ طويلةً. كما يتضح من مثال الدرس الأول في الخطِّ.

الخط: الدرس الأول. فصيلة الباء والحركات القصيرة

1. اسْمَعْ وَلاحِظْ:

تَبَتَ، بِنْتٌ، بَيْتٌ، ثَبَتَ، ثِبْ، تُبْ.

تِبْنٌ، بَيْنَ، نَتَنَ، بَيْنٌ، نَتِنٌ، ثَنْيٌ.

2.1. حَرِّكْ وَاقْرَأْ:

نبت، بنت، بيت، ثبت، ثب، تب.

تبن، بين، تين، بين، تين، ثني.

3.1. اُنْقُطْ وَحَرِّكْ وَاقْرَأْ:

نبت، بنت، بيت، ثبت، ثب، تب.

تبن، بين، تين، بين، تين، ثني.

4.1. أَتْمِمْ وَاكْتُبْ:

نَـبَـ......　　تَـ......ـتَ　　......ـبَـتَ

بِـ......ـتٌ　　......ـنْـتٌ　　بِـنْـ......

......ـيْـتٌ　　بَـ......ـتٌ　　بَـيْـ......

ثَـ......ـتَ　　......ـبَـتَ　　ثَـبَـ......

تِـ......ـنٌ　　تِـبْـ......　　......ـبْـنٌ

تَـ......ـنَ تَـتَـ......　　......ـتَـنَ

بَـ......ـنَ بَـيْـ......　　......ـيْـنَ

ثَـ......ـيٌ　　ثَـنْـ......　　......ـنْـيٌ

ثِـ......　　......ـبٌ　　ثُـ......　　......ـبٌ

الدرس الأول: فصيلة الباء والحركات الطويلة (المدود)

2. اِسْمَعْ وَلَاحِظْ:

تَابَ، بَاتَ، نَابَ، بَانَ

بَابٌ، نَابٌ، نَايٌ، بَيَانٌ، بَانٌ

بَنَانٌ، ثِيَابٌ، ثَبَاتٌ، نَبَاتٌ، بَنَاتٌ

تُوتٌ، ثُونٌ، نُونٌ، بُونٌ، ثُبُوتٌ

تَابُوتٌ، يُونَانٌ

بِيتَ، تِينٌ، بِنْتِي، بَيْتِي، يُونَانِي

1.2. حَرِّكْ بِالْمَدِّ:

تَـ...بَ بَـ...تَ يَـ...بٌ نَ...بُ نَ...يٌ

نُـ...تٌ تُـ...نٌ نُـ...نٌ نِـيُـ...نٌ

تَـ...بُـ...تٌ يُـ...تَـ...نٌ

بـ...ـتَ تِـ...ـنٌ يُنِـ...بَـيْـتِـ...

يُـ...تَـ...نِـ...

2.2. اقْرَأْ:

بَـاتَ يُـونَانِـي يَـبْـنِـي بَـيْـتِـي.

بَـانَ تَـابُ بِـنْـتِـي.

الدرس الأول، فصيلة الباء والتشديد

3. اسْمَعْ وَلاحِظْ:

تَـبٌّ، بَـتٌّ، بَـثٌّ، بَـيَّـنَ، تَـبَّـبَ

نَـبِـيٌّ، بُـنٌّ، تَـيَّـبَ

تَـنِّـيـنٌ، تَـبَّـانٌ

1.3. شَدِّدْ وَحَرِّكْ:

تَـب، بَـت، بَـث، بَـيـنَ، تَـبـبَ

نَـبِـي، بُـن، تَـيـبَ

تَـنِّـيـنٌ، تَـبَـانٌ

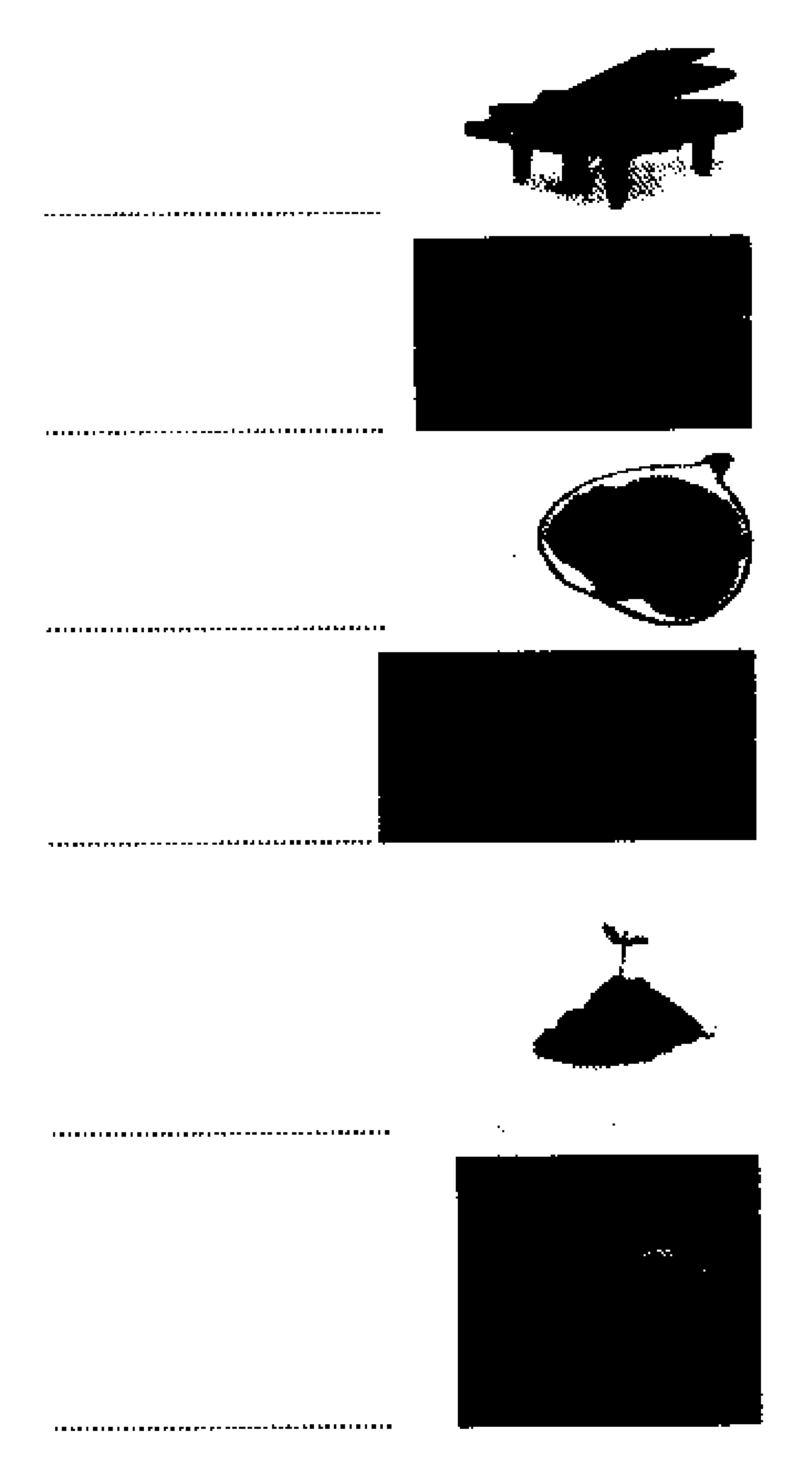
1.3. اقْرَأْ:

بَـنَـتْ تَـيَّـبُ بُـنَّـا.

تَـايٌ ثَـابِـتٌ بَـيْـنَ بَـنَانِ بِـنْـتٍ.

بَـاتَ تَـبَّانٌ بِـبَـابِ بَـيْـتِـنَا.

4. عَبِّرْ باللغة عن الصُّورة واكتُبْ:



ويجب تربوياً التوسُّع في النشاط الأخير المخصَّص للتعبير باللغة عن الصورة، وإغناؤه بالمزيد من الصور المفردة، أو المركبة تركيب الجملة اللغوية؛ كأنْ تُؤلَّف صُوَرٌ لتشكيل لوحة بسيطة، يُعبَّرُ عنها بجملة تدل بتركيب مفرداتها على الصور المؤلَّفة في اللوحة. ومثلُ هذا الجمع الضروري بين الصورة واللغة يُعتبَرُ أحدَ المبرِّرات الداعية إلى إدماج الوسائل البصرية في المنهاج اللغوي، بصفتها من الوسائل المساعدة على تعليم اللغة.

ولا تخفى أهميةُ النشاط التربوي الأخير في كلّ درسٍ، فهو الهدَف المباشر والمنتهى المطلوب. به يُقيَّم حَيَ الدرسِ، وتُحدَّدُ نسبةُ التحصيل، وتنكشف مواطنُ القوَّة والثغراتُ في النسق التعليمي منْهاجاً ومدرِّساً وطلاَّباً. إنْ كان التفوُّقُ فيه بنسبة ضعيفة أو دون المتوسِّط علم أن هناك خللاً يجب إصلاحُه في بنية المنهاج اللغوي، أو في طريقة تنفيذه من لدن المدرِّس، أو في الموقف النفسي لدى الطلاب من اللغة، أو في هذه العناصر الثلاثة مجتمعةً. فَشَلُ الفصل برمَّته أو معظمه في إنجاز العمل المطلوب في التدريب (4) من الدرس الأول في الخط دالٌ على وجود خلل في النسق التعليمي يتعيَّن الاهتداءُ إليه والتعجيلُ بإصلاحه، وإلا كان الجميعُ كمن يُضاعف من حدِّية مظهره وهو يُؤدِّي عملاً تافهاً.

3.3.2. تهجيةُ القول المكتوب

تقدَّمَ أنَّ التهجيةَ شقٌّ ثانٍ من نفس المهارة اللغوية التكميلية المغلقة التي شقُّها الأولُ الكتابةُ، وأنَّها بعكس الكتابة القائمة على تحليل البنية القولية التحليل النُّطقي (أو الفُونيتي) إلى أجزائها غير المجزَّأة بهدف كتابتها بواسطة حروف اللغة وحركاتها. بينما التهجيةُ تقوم على

التحليل النَّصْتِي (أو الفنولوجي) لبنية القول المكتوب بهدف النُّطق بها كما سُمِعت من الفصيح قبل كتابتها. فالكتابة عمليةٌ ينجم عن إجرائها تحويلُ القول المنطوق إلى قول مخطوط، وبعكس ذلك عمليةُ التهجية إذ تُحوِّلُ القولَ المخطوط إلى قول منطوق. وتنقسم التهجيةُ لانقسام موضوعها إلى قسمين متكاملين:

(أ) تهجيةٌ نُطْقِيَّةٌ تقتصر على عملية النُّطْقِ الصحيح بالسمات الصوتية التي يرمزُ إليها كلُّ حرف من الحروف المركّبة في القول المكتوب وهي مشكَّلةٌ تشكيلاً تامّاً. بحيث لا يَحدُث في إنجازها تصحيفٌ في الصوامت؛ كأن يُنطَقَ حرفٌ بغير سماته الصوتية التي تُميِّزُه فيلتبس بالأحرف التي تُراكبه. ولا تحريفٌ في الصوائت؛ كأنْ يُحرَّكَ صَوْتُ الحرف أو يُسكَّنَ بصائتٍ ليس له وجهٌ معجمي أو صرفي أو تركيبي. ومنتهى هذا القسم من التهجية أن يُحكِمَ المستعلِّمُ النُّطقَ بكل حرف على حدته وبمعية ما له من الحركة أو السكون، من غير أن يخرج إنجازُه النُّطقي عن أحد المقاطع الستة المستعملة في اللغة العربية[63].

(63) المقاطعُ الستةُ المستعملة في اللغة العربية حصرها الدكتور تمام حسان فيما يلي:

1. مقطع قصير يتألّف من حرف متحرك، كما في مثال (كَـ/تَـ/بَ) المكوَّن من ثلاثة مقاطع قصيرة.
2. مقطع متوسط مقفل يتألّف من حرف متحرك وحرف ساكن، في نحو (لَم/يَخْـ/رُجْ) المكوَّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مقفلة.
3. مقطع متوسط مفتوح يتألّف من حرف متحرِّك بحركة طويلة مثاله (حا/سو/با/ن) المكوَّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مفتوحة ومقطع قصير.
4. مقطع طويل المد؛ يتألّف من حرف متحرِّك بحركة طويلة بعده حرف ساكن، كما في (ضالِّينَ) المقطَّع على هذا النحو (ضَالْ/لِيـ/نَ) إلى طويل المد (ضَالْ) ومتوسط مفتوح (لِيـ) وقصير (نَ).

(ب) تَهْجية نَصْتيّة، تتخلّلُ التّهجيَةَ النّطقيّة، وتنفرد بحرص المتعلّم الذي يقـــرأ على تطبيق القواعد النّصْتيّة التي اكتسبها بالتلقين من سائر الدروس السابقة. وهذه القواعد باعتبار طبيعتها صنفان:

1. قواعدُ نَصتيةٌ صورية يجري تطبيقُها بصرف النظر عن دلالة العبارة اللغـــوية، مـــنها التفخيم الموضعي الذي يطرأ على صوت الحرف المـــرقق في مواضع دون أخرى. كتفخيم الراء المضمومة (الرُّسل) والمفتوحة (الرَّجل)، وترقيقُ المكسورة (الرِّسالة). وترقيقُ لام اسم الجلالـــة إذا وَلِيَها مكسورٌ (بالله) وتفخيمُها في غير ذلك (اللهُ). ومنها تحقيقُ همزة الوصل في أول القول وإسقاطُها في الدّرج (اقْرَأْ باسْمِ رَبّكَ).

2. قـــواعد نَصتيةٌ دلالية تَضبط التصويتات التي تعرض للعبارة إعراباً عـــن معـــانٍ ضمنية. منها المدودُ الثلاثة: كالمد الطويل المقدَّر بتـــردُّد الألـــف أربـــع ثلاث إعراباً عن معنى الاستغاثة في مثل (يا3 لَلْمسلميـــ3ـــن، ويا3 لَلْنَا3س)، أو للتعظيم في مثل (اللـــ3ـــه)، أو للمـــبالغة في النفي في نحو (لا3 إلـــــه إلا هو، ولا3 إكراهَ في الـــدين، ولا3 مُصلحَ بين الأثرياء)، أو للندبة في نحو وا3قُدسا3ه). والمد المتوسط؛ وهو دون الأول رتبة، يُقدَّرُ بتردد ثنائي للألف في نحو (يا2 لَلْجامعة العربية) إعراباً عن التعجُّب. والمد القصير يتحقّقُ بحَطِّ المدِّ رُتبةً عن المتوسط، كما في النداء (يا1 محسناً).

---

5. مقطع طويل التسكين، مؤلَّف من حرف متحركٍ بعده حرفان ساكنان ثانيهما سكون الوقف، كما (قَبْلْ).

6. مقطـــع الوقـــف، يتألّف من حرف متحرك بحركة طويلة يتلوه حرفان ساكنان، ثانيهما سكون الوقف، كما في (حاجّْ). للمزيد من التفصيل انظـــر ص 175 في الجزء الأول من كتاب تمام حسان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتاب، القاهرة 2000/1420.

وإلى الضرب الأخير من القواعد النصية ينتمي التنغيمُ المعربُ بخفقاته الصوتية المتباينة عن أقسام الكلام المتغايرة دلالياً[64]. إذ من المعلوم أن تَهْجِيَةَ العبارة اللغوية لا تسير على نفس الوتيرة الصوتية؛ كالرتابة المسموعة من تساقط قطرات الماء في إناء معدني. بل تجد الصوت يرتفع إبّان النطق بمقطع من العبارة (وهو النبر)، ثم ينخفض بالانتقال عنه إلى المقطع الموالي، ويتجدّد ارتفاعُ الصوت وانخفاضُه باطّرادٍ على غرار انتظام الأغراض المقصودة من تأليف العبارة، وذاك هو التنغيم. ولبيان دور التنغيم في الإعراب عن دلالة العبارة ننطلق من الجملة (9) الآتية لاحتمالها أغراض ثلاثة لا شيءَ يُميِّزُ بعضَها عن بعضٍ إلا التنغيم.

(9) ما أجْدَى المرتَضَى.

---

(64) في باب معاني الكلام ذكر ابن فارس عشرة أقسام «خبرٌ، واستخبارٌ، وأمرٌ، ونهيٌ، ودعاء، وطلبٌ وعرضٌ، وتحضيضٌ، وتمنٍّ، وتعجبٌ»، الصاحبي، 289. ثم قلصت إلى ثلاثة «خبر، وطلب، وإنشاء». وأخيرا إلى اثنين «خبر وطلب أو إنشاء»، كما في شرح شذور الذهب لابن هشام، ص 40-41. وبنفس المنظور نسب فلاسفة اللغة إلى الأنجليزية ما يزيد على ألف قسم من أقسام الفعل اللغوي، كالطلب، والأمر، والتمني، والترحيب، والوعد، والوعيد، والإثبات، والوصف، والتوكيد، والتوبيخ، والتصديق، والاعتذار، والعتاب، والتعليق... وهلم جرا. للتوسع في الموضوع انظر ص 59 وما بعدها من كتاب الأفعال اللغوية لصاحبه جون سورل. JOHN R. SEARLE(1969), LES ACTES DE LA LANGUE, HERMAN, PARIS, 1972.

وما جاء به جُون سُورل في كتابه المذكور نقلاً عن أوستين من كتابه (J.L. Austin (1962), Quand dire c'est faire)، لا يختلف في شيء عن أغراض الكلام في التراث العربي. إذ نجد فيه، فضلاً عما ذكر ابن فارس، الاحتجاج، والاعتزاز، والفخر، والهزء، والغزل، والمدح، والهجاء، والتهنئة، والتعزية، والعتاب، والتقرير، والتوبيخ، والإنكار، والاستنكار، والسخرية، والتفجع، والتهديد، والتعريض، والتوهم والإيهام، والردع، والحث، والزجر، والتبكيت، والتقريع، وهلم جرا.

هذه الجملة ومثلُها الكثيرُ تحتمل القراءات الثلاثة التالية:

(أ) أن تكـــون خـــبرية تفـــيدُ تَفَوّقَ إصابة الجدوى (≃النفع)[65] عن المرتـــضى، وهي عندئذ بمنـــزلة (ما أحسنَ خالدٌ) لاشتراكهما في تنغـــيم الخـــبر المتمثل في ابتداء الجملة بخفقة صوتية صاعدة نسبياً واختـــتامها بخفقـــة نازلة تفنى بالوقف. عادةً ما يُمثّل نصتياً لهذا التنغيم بالمنحنى الصوتي [⌒].

(ب) أن تكـــون اســـتفهامية تفيد الاستخبار عن الأجدى أو الأنفع في أعمال المرتضى، وهي بمنـــزلة (ما أحسنُ خالدٍ). يجمعهما تنغيمُ الاســـتفهام المتميِّـــز بخفقتين صاعدتين، تنطلق الأولى من المقطع المتوســـط المفتوح «ما» في صدر الجملة، والثانية من المقطع الذي تُختَتَمُ به الجملتان. يُمثَّل لهذا التنغيم نصتياً بالمنحنى الصوتي التالي [‿]. وقد يُستغنى عن أداة الاستفهام في كثير من اللغات، كما في (أسلمَ بوش؟) وعندئذٍ يُكتفى بنبر المقطع الأخير في الجملـــة، ويـــشخّصُ تنغيم الاستفهام بالمنحنى الصوتي التالي [‿]، وهو عكس تنغيم الخبر.

(ج) أن تكـــون تعجبـــيّة تدلُّ على انفعال يعرض للنفس بسبب بلوغ المرتضى الغاية في إصابة الجدوى، وهي بمنـــزلة (ما أحسنَ خالداً) لاشـــتراكهما في تنغـــيم التعجب الممثل له نصتياً بالمنحنى الصوتي [⌐]. إذ يتألّف المقطع المنبور من آخر صيغة التعجب وأول المتعجَّب منه. ويظهر تنغيم التعجب بوضوح مع غياب الأداة «ما» في الاستعمال الشفوي خاصة، كما في نحو (أسلم بوش!).

---

(65) هذه العلامة « ≃ » تدل على معنى الترادف النسبـــي بين المفردتين. كأن تأتلف المفردتان في معنى مشترك وتنفرد كلتاهما بمعنى ليس في الأخرى. كما في (جلس وقعـــد) المشتركين في معنى الاستواء على المؤخرة، وانفراد الأولى بالاستواء عن اضطجاع واستلقاء، واختصاص الثانية بالاستواء الكائن عن وقوف.

ويكـــون تعاقـــبُ حركات الإعراب على مكونات الجملة (10) الآتـــية وســـيلةً ثانيةً تنضمُ في العربية ونحوها من اللغات التوليفية إلى التنغـــيم للإعـــراب شفوياً عن القراءات الثلاثة. ويكون إلحاق هاتين العلامتين «؟!» بآخر الجملتين (10ب) و(10ج) إعراباً كتابياً ينضم إلى إعرابَيِ التنغيم والحركاتِ في اللغة العربية.

(10) أ) ما أحسنَ خالدٌ.

ب) ما أحسنُ خالدٍ؟

ج) ما أحسنَ خالداً!

ولـــتعذُّر ظهـــور الحركات الإعرابية في مثل الجملة (9) بَقِيَ من وســـائل الإعـــراب الشفوي التنغيمُ، ومن وسائل الإعراب الكتابـــي علاماتُ الترقيم. وليس التَّرقيمُ تصويراً خطّياً لنوع التنغيم الذي ينبغي إنجـــازُه شفوياً، بل هو مجرَّدُ منبِّه عليه. حتى إذا وقع البصرُ على علامة الاستفهام مثلاً وجب إنجازُ جملته بتنغيم الاستفهام وليس بتنغيم الخبر أو التعجب أو أيِّ غرضٍ كلامي آخر.

ومع غنى العربية بوسائل الإعراب عن الأغراض؛ سواء كانت في صـــورة أدوات أو حركات، إلا أن تَهْجيةَ الجملة بما يُناسبُ غرضَها من التنغيم والنبر والتشديد المقطعي ونحو ذلك من الخفقات الصوتية لا يُكتـــسب بالوصف بسبب اتساع الهوة بين الاستعمال الشفوي للغة واســـتعمالها الكتابـــي[66]، وإنّما يُؤخذُ السياقُ الصوتي الذي يوافق الغرض الكلامي مشافهةً مُستمِعاً عن متكلّم.

---

(66)حاول أوستين في محاضرته السادسة أن يصف سعة الهوة التي تفصل الاستعمال الكتابـــي للغة عن استعمالها الشفوي، وهو ما يظهر من بعض أقواله بعد تحليل الإنجـــازين الشفوي والكتابـــي لقوائم من الجمل. منها قوله: «هذه السماتُ المميـــزة للغة الشفوية لا تنقاد بسهولة لاستنساخها في اللغة الكتابية»، للوقوف على نماذج من الفروق بين الإنجازين في الأنجليزية ونحوها من اللغات انظر ص 89 من كتاب أوستين (J.L. Austin 1962, Quand dire c'est faire).

ويــتأكّد في هذا الموضع من جديد أن الكتاب الورقي يفيد بنسبة معينة في تعليم اللغة الكتابية، لكنه في تعليم اللغة الشفوية يبدو قصورُه واضــحاً. وقــد لا يكون من المبالغة القولُ إنّ الحضورَ الضعيف للغة العــربية في الاستعمال الشفوي في مجتمع الناطقين بها ليرجع إلى اقتصار المناهج التربوية في الأغلب الأعمِّ على الكتاب الورقي، وعدمِ استغلال الوسائل السمعية بما يكفي لإكساب المتعلمين عادةَ التخاطب بالعربية.

خلاصة عامة

تبــيَّن أن تعلــيم اللغة بقصد التواصل بها شفوياً وكتابياً يَمرُّ من خلال التدريب على اكتساب المهارات اللغوية الأربعة. وهذا التفصيلُ الرباعــي للمهارات يُعتبر من الأولويات التي ينبغي التقيُّد بها خلال بناءِ المناهج اللغوية، وعند تدريس محتوياتها المعرفية.

أولهــا: المثاقفة والمحادثة، وهي مهارةٌ مفتوحة لعدم تناهي مادَّتِها اللغــوية والثقافية، ومركزيةٌ بالقياس إلى غيرها الذي يُكمِّلها، ويحصل تكويــنُها بــتلقين مــداخلِ الفــص المعجمي وتدريس قواعدِ الفص التركيـــي. أما توظيفُها فَمن خلال الاستعمال الشفوي للغة الذي يمثّل القسمَ الأوسعَ انتشاراً بين مستعملي اللغات في مختلف المجتمعات وعلى مرِّ العصور.

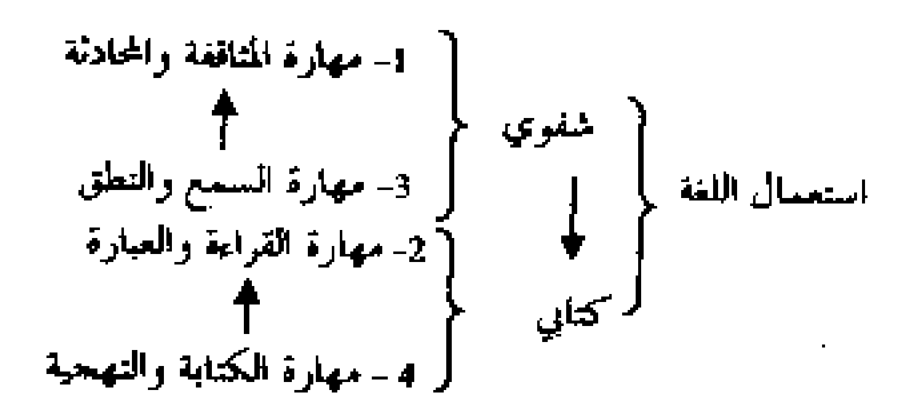
ثانيها: القراءة والعبارة، وهي أيضاً مهارةٌ مفتوحةٌ مركزية، لكنها تابعــة للمهـــارة الأولى. أمــا توظيفُها فيكون من خلال الاستعمال الكتابـــي للغة، إما للاستفادة من الثقافة المدونة بها، ويحصل ذلك بشقِّ القـــراءة المتكوِّن بتدريبات مناسبة على توظيف المعرفة اللغوية المكتسبة لفهـــم المقاصـــد من النصوص المكتوبة. وإمَّا للإفادة بتدوين الشخص لثقافـــته الخاصَّة بهدف إعلام الغائبين. ويكون له ذلك بشق العبارة من

نفس المهارة المتكوّن بتدريبات متدرجة، تبتدئ من إجادة تأليف الجملة، وتنتهي باكتساب القدرة على انتقاء أجود الأساليب للتعبير عن الأفكار والمقاصد الكلامية. ولا جدال في اعتبار الكتاب المدرسي عُمدةً في تحصيل مهارة القراءة والعبارة.

ثالثُها: مهارة السمع والنطق، وهي من ناحية تكميليَّةٌ، لأنها تخدم بالدرجة الأولى المحادثة من المهارة المركزية الأولى، ومن ناحية أخرى مغلقة، لأنّ استحداثها في الملكة اللغوية يستلزم موادَّ تعليميَّةً محدودةً، يمكن تلقينُها واكتسابُها كلياً في زمنٍ محصورٍ نسبياً. شقُّ السمع أسبقُ، وحصولُه يستدعي موادَّ صوتيةً من شأن تدريسها أولاً أن تُعوِّدَ حاسَّةَ السمع على التقاط القيم الخلافية لما تشاكل من النطائق الخاصة بالعربية. بينما شقُّ النُّطق يسعى إلى ترويض جهاز التلفظ على استحداث أحيازٍ جديدة بتلقين نفس المواد الصوتية ثانيةً. ولتكوين هذه المهارة لا يفي الكتاب المدرسي بالغرض، بسبب قصور هذا الوسيط الورقي عن النهوض بالقسم الشفوي من اللغة.

رابعها: مهارة الكتابة والتَّهجيَة، وهي كسابقتها تكميلية، إذ تخدم المهارةَ المركزية الثانية، ومغلقةٌ لانحصار موادِّها التعليمية، وإمكان تلقينها واكتسابها في زمن محدود. وبالنظر إلى علاقتها بغيرها فهي كما سبق خادمة لمهارة القراءة والعبارة المركزية، ومن جهة أخرى تابعة لمهارة السمع والنطق التكميلية. شقُّ الكتابة يحتاج حصولُه إلى تعويد اليد على تنفيذ قواعد الخط والإملاء، كما يحتاج شقُّ التهجية إلى ترويض اللسان على الالتزام بقواعد النُّطق والنَّصْت.

وللإمعان في التوضيح نجعل لهذه الخلاصة خلاصةً لكي نعبِّر من جديد عن تعالقات المهارات اللغوية الأربعة بواسطة المبيان الموالي:


استعمال اللغة
شفوي
كتابي
1- مهارة المثاقفة والمحادثة
3- مهارة السمع والنطق
2- مهارة القراءة والعبارة
4 - مهارة الكتابة والتهجية

الفصل الثالث

التأطير التربوي؛ قواعده وتقنياته

مقدمة

قد لا نضيف جديداً إذا قلنا إن التأطير في أيِّ مجال يعني بكل اختصار نقلَ الخبرة الضرورية لمزاولة عملٍ مرضٍ بنتائجه في ميدان معين، ويكون بتنميط لسلوك المشتغلين في القطاع الواحد، عن طريق الالتزام بقواعد العمل التي أثبتت نجاعتها بتوافر شرطين: أولاً الاقتصاد في الوقت والجهد، وثانياً الارتفاع المتلاحق في وتيرة النمو داخل القطاع المعني.

وإن التأطير في ميدان التعليم والتربية والتكوين لا يختلف في شيء عن المفهوم منه في أي قطاع آخر، إذ يقوم على تزويد الأطر التربوية التي تزاول التدريس بالعُدَّة الكفيلة بنجاح المربي في وظيفته ونجاحِ التعليم في تحقيق الأهداف المرسومة له.

وغير خاف على أحد أن ازدهار الأمة أو انكماشَها كلاهما مرهون بمستوى تعليمها؛ كما هو ماثلٌ في مستوى الطاقم التربوي الذي يمكن تحديدُ درجته في سلمية النهوض والارتقاء بقياس المستوى المعرفي والمهني بالنسبة إلى كل فردٍ فردٍ مهما عظمت مسؤوليته في هذا الميدان أو صغرت.

وليس من المبالغة في شيء القول إن التعليم قطاعٌ قاعدي في التركيب البنيوي للأمة، بصحته تصح سائر القطاعات الأخرى، سواءٌ كانت

اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية وسياسية، وباعتلاله لا يسلم قطاعٌ في جسم الأمة من آفات تنقض بنيتَه وتُضعف وظيفتَه. فهو الضامن، ولو بطريقة غير مباشرة، لبقاء الأمة وأمنها الاجتماعي والغذائي، وهو الحافظ لصحة أبنائها البدنية وتوازنهم النفسي، وبه لا بغيره يعلم كل فرد كيف يعمل عملاً صالحاً، يُدرُّ عليه أرباحاً متلاحقة، فيُسهم بنصيبه في جلب الرخاء لأمته حتى يضمن لها العزّةَ ويدفع عنها شرَّ فتنة الفقر. فقد روي في الصحاح أن نبيَّ الرحمة ﷺ كان يتعوذ من «شر فتنة الفقر».

قد يخفى على الواحد منا الرابطُ الذي يجمع بين تعليم العربية في البلدان الإسلامية الناطق أهلُها بغير هذه اللغة وبين العصمة من شرّ فتنة الفقر، ولكن لا أحد ينكر علاقة العربية أولاً بالتنشئة الاجتماعية على القيم الإسلامية مصدرِ عزة المسلمين، وثانياً بالانفتاح على عالم زاخرٍ بالثروات المادية والمؤهلات البشرية، وثالثاً بالاطلاع على أعظم إرث حضاري يحمل في طياته معالم مستقبل مشرق. ورابعاً باكتساب لغة متميِّزة بقدراتها التوليدية الضخمة، فاختارها الله لحمل رسالته المحمدية إلى الناس كافةً، فاكتسبت مؤهِّلاً جديداً يُمكّنها في كل حين أن تصير ديواناً لعلوم العصر، وأداةً لتواصل المسلمين المعدودين حالياً بمئات الملايين.

1. تقدير مهنة التعليم

من بين القواعد الأولى التي ينبغي الالتزام بها في التأطير هي إشعارُ المكوَّن بمكانته في النسق التربوي، وبأهمية الوظيفة المسندَة إليه، وبما ينبغي أن يكون عليه من مواصفات للنهوض بالأمانة التي ترشَّح لها وحملها طوعاً. فلا مندوحة من الحرص على أن تنهي كلُّ دورة تكوينية بترسيخ القناعة لدى المشاركين بأن مهنة التدريس لا تعادلها مهنةٌ أخرى باعتبار الأمانة التي يحملُها أهلُ التعليم.

لقد خلق الله الإنسان وصوّره فأحسن الصورةَ وفطره على البيان، بينما أهلُ التعليم كلٌّ من موقعه يشارك في تنشئة خلْق الله على مواصفات وصوغه في قوالب اجتماعية بلغات. بل لا أحد يُجاري بمهنته مُعلّماً انتدب نفسه لأن يُسهم في صناعة شخصية للإنسان، وصياغة عقيدته أو صقلها، وتنميط سلوكه الاجتماعي، وترويض ملكاته الذهنية والبدنية لمزاولة مهنة إنتاجية، وإعداده للدنيا فقط أو لها وللآخرة. ﴿فَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاقٍ، ومِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وفِي الآخِرَةِ حَسَنَةً وقِنَا عَذَابَ النَّارِ، أُولَئِكَ لَهُمْ نَصِيبٌ مِمَّا كَسَبُوا واللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾[67]. وحقٌّ للشاعر[68] أن يَجمَعَ مهنةَ المعلم إلى خَلْقِ الله، وأنْ يُقارنَها برسالات الأنبياء حيث يقول:

قُمْ لِلْمُعَلِّمِ وَفِّهِ التَّبجِيلا
كَادَ المعلم أن يكون رَسولا
أعَلِمْتَ أشْرَفَ أوْ أجَلَّ مِنَ الّذي
يَبْني ويُنشِئُ أنْفُساً وعُقُولا
سُبْحانَكَ اللّهُمَّ خَيْرَ مُعلِّمٍ
عَلّمْتَ بِالْقَلَمِ الْقُرونَ الأُولى
أخْرَجْتَ هَذا الْعَقْلَ مِنْ ظُلُماتِه
وهَدَيْتَهُ النُّورَ الْمُبِينَ سَبيلا
وطَبَعْتَهُ بِيَدِ الْمُعلِّمِ تارةً
صَدِئَ الحَدِيدُ وتارةً مَصْقُولا

---

(67)الآيتان 200 و201 من سورة البقرة.

(68)أحمد شوقي، ديوانه الشوقيات، مطبعة الاستقامة، القاهرة1381هـ.

وإن حديث المرء ليطول لو أراد استقصاء ما ورد في تراثنا الإسلامي من نسيج فكري حول مكانة العلم ومرتبة أهل التعليم، لكنه تحسن الإشارة السريعة وخاصة إذا كانت قبساً من الحديث الشريف. فقد جاء في الأثر عن النبي الأكرم ﷺ «نَعْشُ العلم ثبات الدين والدنيا، وفي ذهاب العلم ذهاب ذلك كله». فالنهوض بالعلم من أوجب واجبات أهله الفكر القادرين على إنتاج الثقافة وإبداع المعرفة، بينما نَشْرُ العلم بين أفراد الأمة واحداً واحدةً فمن أخصّ واجبات أهل التعليم، وهم المشمولون بقول الرسول ﷺ: «تَعَلَّمُوا العِلْمَ وعَلِّمُوه النَّاسَ»، و«كونوا يَنابيعَ العِلْمِ مَصابيحَ الْهُدى أحْلاسَ البُيوت سُرُجَ اللَّيْلِ جُدَدَ القُلوب خُلْقَانَ الثِّيَابِ تُعْرَفُونَ في أهْلِ السَّماءِ وتُخْفَوْنَ عَلى أهْلِ الأرْضِ»[69].

فدورُ العلماء أن يُتقنوا عِلْمَ المِلَّة ويُجَدِّدوا فكرَ الأمَّة، ودورُ المعلمين أن يبثوا ثمرات العرفان في أذهان الصبيان، وأن يُنشِّئوا نفوس الولدان على الورع والتقوى، وأن يُمرِّنوا الأبدان على أدقِّ الصنائع وجليل الأعمال. وإذا لم يقم أهل التعليم بذلك فلا أحد بعدهم يفعله.

2. الفعل أبلغ من القول

ثبت بالتجربة أن الخطابة أبعدُ الأساليب تحقيقاً للأهداف المرصودة لكل تدريب أو تكوين، فلا سلوكَ يترسَّخ بالأقوال وحدها، وإلا كفى الواحدُ منا أن يحفَظَ الألفية واللامية لكي يصير ناطقاً بالعربية بليغاً، ولن يكون أفصح من نَطَقَ بالضاد ولو حفظ بِوَعْيٍ قلبَ العبارةَ الواصفة لمخرج هذه النطيقة؛ «من أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد، إلا أنك إن شئت تكلفتها من الجانب الأيمن

(69)ما ذكر من الحديث أعلام مروي في سنن الترميذي.

وإن شئت من الجانب الأيسر»[70]، ولن يكتسب جهازُ التلفُّظ القدرةَ على إصدار /ض/ ولو عرف صاحبُه، فضلاً عن مخرج /ض/ الموصوف باقتـــضاب أو توسُّع، أن له صفات التفخيم والرخاوة والإطباق والجهر والاستطالة والاستعلاء وهلم جرا.

إن اتخاذ قرار بتخصيص حصة كلامية من فترة التدريب والتكوين لتحـــسيس المشاركين بخطورة الوظيفة، وتقوية شعورهم بجسامة المهام الموكولة إلى أهل التعليم، لا ينفع شيئاً كبيراً في بلوغ الهدف المرصود. بـــل لا قولَ من مؤطِّرٍ ينفعُ إذا لم يكن مجرَّدَ تأكيد لفعله الملحوظ، أو كمـــا قال ابن خلدون:«نَقْلُ المعاينة أوْعَبُ وأتمُّ من نقل الخبر والعلم، فالملكـــة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة عن الخبر»[71]. كمـــا لا يصحُّ منه أن يشترط في المكَوَّنِ مواصفاتٍ ليس له شيءٌ منها، وإلا صدق عليه قولُ الشاعر[72]:

---

(70) ابـــن جني، سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 52، البابـــي الحلبـــي، القاهرة 1384هـ. إن قـــول ابن جني أعلاه لا يفيد شيئاً كبيراً في إقدار جهاز التلفظ على إصدار نطيقة /ض/. وكذلك لو أُضيف إلى ما سبق قولُ أحد المعاصرين في وصـــف /ض/: «وهذا صوت أسناني لثوي شديد مجهور مفخم... يُنطق بوضـــع طـــرف اللسان بحيث يلتصق بالأسنان العليا ومقدَّمه بحيث يلتصق بأصول الثنايا التي تسمى اللثة، ثم إلصاق الطبق بالجدار الخلفي للحلق ليسدَّ المجرى الأنفي، ويتم كل ذلك مع وجود ذبذبة في الأوتار الصوتية. وإذ تنطق الـــضاد يـــرتفع مؤخَّرُ اللسان في اتجاه الطبق، وتلك ظاهرة عضلية تسمى الإطباق، ينتج عنها تغير شكل حجرة الرنين يؤدّي إلى خلق أثر صوتي معين يُـــسمى التفخـــيم»، د. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص 92، دار الثقافة، الدار البيضاء 1974. فمثل هذا الكلام على صوابه لا يُفيد في تحريك جهـــاز الـــتلفظ البشري لإصدار /ض/ مثل ما يُفيدُه إعمالُ جهاز التلفظ لإصدار النطيقة المستهدفة بالتعليم وإسماعُها للمتعلم.

(71) ابن خلدون المقدمة، ص195، بولاق، القاهرة 1274هـ.

(72) انظر ديوان إبراهيم طوقان.

يَـا أَيُّهَـا الـرَّجُلُ الْمُعَلِّـمُ غَيْـرَهُ
هَـلاَّ لِنَفْسِـكَ كَـانَ ذَا التَّعْلِـيمُ

تَـصِفُ الدَّوَاءَ لِذِي السِّقَامِ وذِي الضَّنَا
كَـيْمَا يَـصِحُّ بِـهِ وأَنْـتَ سَـقِيمُ

وتَـرَاكَ تُـصْلِحُ بالرَّشَـادِ عُقُولَـنَا
أَبَـداً وأَنْـت مِـنَ الرَّشَـادِ عَـدِيمُ

فَابْـدَأْ بِنَفْـسِكَ فَانْهَهَـا عَـنْ غَـيِّهَا
فَـإِذَا انْـتَهَتْ عَـنْهُ فأَنْـتَ حَكِـيمُ

فَهُـنَاكَ يُقْـبَلُ مَـا تَقُـولُ وَيُهْـتَدَى
بِالْقَـوْلِ مِـنْكَ وَيَـنْفَعُ التَّعْلِـيمُ

فكـلُّ خَـصْلَة حسنة تريد غرسَها في نفسِ متدرِّبٍ فأْتها أمامَه وأخلِـص العمل، وكُلُّ خلَّةٌ سيِّئة تراها مَفْسَدَةٌ لعملية التعليم والتربية والتكوين فتجنَّبها أولاً، وكرِّه النفوسَ فيها ثانياً، ولا تنهَ عن شيءٍ تأتيه أو تأمـر بما لا تفعل، وإلا كنت مشمولاً بالاستفهام الإنكاري في قول الباري ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ﴾[73]. ومن المعروف حـقَّ المعرفة أن إكبار التعليم في نفوس مُزاوليه لا يُفيد شيئاً كبيراً بغير شرطين أساسيين؛ أولهما يتصل بالتكوين المعرفي اتصالَ الثاني بالإعداد لمهنة التعليم والتربية والتكوين.

3. الكفاءات المعرفية والتعليمية

ثـبت أن أهـل التعلـيم واسطة ضرورية بين المفكرين المتبحين للخـبرات والعلوم في مختلف الحقول وبين الوَلَد المجبولين، بما أُوتُوا من

---

(73)الآية 2 من سورة الصف.

قدرات ذهنية وحواسٌ خارجية، أولاً على التعلُّم من أجل الانصهار في البيـئة الثقافية والاجتماعية للأبوين، والاندماج في الوسط الاقتصادي، وثانياً على الإسهام في صقل البيئة وتطوير الوسط.

ويحـصل للطفل ذلكم الانصهارُ، والاندماجُ، والصقلُ، والتطويرُ إنْ هُـم كوَّنـوا لأنفسهم نُسخاً شخصيةً من حقول معرفية إجبارية، وأخرى اختيارية فضلاً عن إتقان ملكاتٍ مهنيةٍ بحسب الاستعداد. ولا يحـصل للطفل شيءٌ من ذلك بدون المعلّم، بل«على قدر جودة التعليم وملكة المتعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته»[74].

ومن شروط حصول الإتقان عموماً الحرصُ على التجويد المستمرّ لجهاز التعليم؛ ويجود هذا الجهازُ بتضافر شرطين أساسيين:

أولهما أن يُقدِّم التعليمُ من الإمكانات التكوينية ما يستوعب كل الاستعدادات الفطرية لأيٍّ من أفراد المجتمع، بحيث يحل التوجيهُ إلى نمط من التكوين المناسب محلَّ الرسوب فمغادَرة مؤسسة التعليم. ويسلم هذا الـشرط إذا صحَّ ألاّ أحدَ من خَلْق الله خِلْوٌ من فطرةٍ لإتقان عمل مَّا، وقد تخفى إلا على المختصِّ في استنباط الاستعدادات المفطورِ عليها كل فرد.

وثانيهما ملاحقةُ أهل التعليم لذوي العلم ملاحةَ أخذ واستزادة، فـلا يـستقرُّ أولو الفكر على رَأيٍ محكَمٍ فيما يجب أن يُعملَ في كل بـاب حـتى يكـونَ بُناةُ المناهج التعليمية قد تلقفوه بالاستحسان، وضـمَّنوه كـتابَ المـتعلّم، وثبّته المعلّمُون أخيراً في أذهان الأولاد، ومـرّنوهم علـى التصرُّف بمقتضاه إلى أن يظهر ما هو أجود وأنفع. وكذلك يكون في كل حقل معرفي أو قطاع صناعي، وفي كل حقبة أو زمان.

---

(74)ابن خلدون المقدمة، ص195.

1.3. التربية الإسلامية من ثقافات أهل القرآن

من خصائص الشعوب المتديِّنة بدينٍ واحدٍ أن يُشكِّلوا أمةً بصفاتٍ واحدة وإن تباعدت أوطانهم، وتباينهم ألسنتهم، وانقطع حبلُ الاتصالِ بينهم. ولا مفَسِّرَ لهذا التلاقي في الصفات المعنوية المؤلِّفة لشخصية الأفراد المنتمين إلى نفس الأمة سوى الانتهال المعرفي من نفس المنبع المصوغ نظماً في قول الشاعر(75):

وإنَّ أُصولَ الدين ما جاءَ نَصُّهُ
بقُرآنِ ربِّي وهو للحَقِّ مُبدِعُ
وما سُنَّةُ الهادي النَّبيِّ محمدٍ
وما اتَّفَقَ الإسْلامُ فيهِ وأجْمَعُوا

إن تكوين نسخة من الثقافة الإسلامية في ذهن كلِّ مسلمٍ ورث الدين عن الأبوين ليعتبر حقّاً شرعياً من حقوق الصغار على الكبار والأميين على المتعلمين، وواجباً على المجتمع كافّةً والمدرسة خاصة. ولا حاجةَ إلى التذكير بأن التنشئةَ على الإسلام لا تحصل دفعةً واحدةً وبدون توزيعٍ منتظم للمضمون المستهدَف بالتلقين؛ بدْءاً بالأبسط فالبسيط إلى المعقد فالأعقد، تبعاً لتدرُّج الأعمار وسيراً نحو أهداف مضبوطة سلفاً. وهذه من مسؤوليات المشتغلين بتقريب المعرفة الإسلاميَّة، وبُناة مناهج التربية الدينية، وأخيراً المعلمين المكلّفين بتبليغ المضامين التربوية واضحة إلى المتعلّمين، وتثبيتها في الأذهان، وتمرين الأبدان على التصرُّف بمقتضاها، وأخيراً التحقُّقُ من بلوغ الهدف المنشود بالتقييم، وآخرُ الأخير العملُ على التقويم، وذلك بتثقيف ما اختلَّ خلال العملية التعليمية.

---

(75)وهو سعيد بن محمد العقشري من شعراء القرن الثاني الهجري.

تبيّنَ أن المعلّمَ آخرُ حلقة في سلسلة أولُها علماءُ الإسلام ومفكّروه، وبينهم المشتغلون بتقريب الثقافة الإسلامية، فمُبرمجو التربية الدينية في مناهجَ تعليمية. وقد تضيق الهوة المعرفية بين طرفَيْ السلسلة، وذلك بحسب درجة الاجتهاد من أهل التعليم للاقتراب أكثر من حملة علم الشريعة المبدعين في تبسيط معانيها، وإنزال أحكامها على واقع المسلمين المعيش في أوطانهم. وكلما اشتد الاحتكاك بين أهل التعليم وحملة العلم في أي ميدان أثمرت المدرسة نتائجَ جيدةً وكان مردودُها وافراً.

قد لا نضيف شيئاً حين القول إن التعليم نسقٌ يتركّب من أجهزة متفاعلة؛ كجهاز التخطيط للسياسة التعليمية في أي حقل من الحقول المعرفية، وجهاز وضع المناهج التعليمية، وجهاز التأطير والمراقبة، وجهاز التعليم والتربية والتكوين المكلّف أعضاؤُه المعلمون بالاجتهاد ما أمكن على تنفيذ المنهاج التعليمي كما وضعه المؤلفون. ومن ورائهم مؤطّرون يُمرّنونهم على أحسن الطرق لتنفيذ المنهاج الموضوع بين أيديهم، ويراقبون مدى تقيُّدهم بتبليغ المضامين المبرمجة على ما هي عليه، ومدى التزامهم بالتعليمات والإرشادات المنهجية. ويظهر مما سبق أن المعلم مطالَبٌ بالتقيد بما يلي:

أولاً: إتقان المضامين الإسلامية المبرمجة في الكتاب المدرسي، ويحصل له ذلك بالاطلاع على مصادر الكتاب المدرسي، وعدم الاكتفاء بما احتواه هذا الأخير من معارف. وليس الغرض من الرجوع إلى المصادر أن يُضيف المعلم معلومات أخرى غيرَ مذكورة، وإنما من أجل فَهْم الموضوع بعمق، فيسهل عليه تبليغُه، وعلى المتعلم استيعابُه وتخزينه.

ثانياً: التّمرُّن على اتّباع المنهجية الموصوفة خلال العملية التعليمية، وأن يتخذها قاعدةً ويُضيف إليها من إبداعه حتى يتيسَّرَ التلقينُ على المعلّم والمتابعةُ على المتعلم، ويُثمرَ التعليمُ النتائجَ المرجوةَ.

ثالثاً: أن يُحوِّل المعلِّمُ المعرفة الملقَّنَةَ نظرياً إلى سلوك عملي مألوف لدى المتعلمين، ويكون قد استحابَ لقاعدة شهيرة تفيد أن بعض العمل غايتُه العلم، وكلُّ علمٍ غايتُه العمل. وهذه القاعدة يمكن تقييمُ منهاجِ التربية الإسلامية والطريقةِ التي ينتهجها المعلمُ. فيعلو سهمُهما بقدر ما يعمل المتعلمون بما اكتسبوا من العلم، ويجب تقويمُ الجميع كلما انخفضت نسبةُ العاملين بما علموا.

رابعاً: أن يُدوِّن المعلم ما يَعِنُّ له من ملاحظاتٍ تظهر عادةً عند إخضاع أيِّ مشروعٍ تربوي للتطبيق، لأنه ثبت بالتجربة أن ليس كلُّ ما يَتصوَّرُه مصَمِّمُو المنهاج بوارد.

قد يكون ترتيلُ آيٍ من القرآن الكريم مثلاً من المضامين الإسلامية المقررة في مستوى من التعليم، وحال المتعلمين في هذا المستوى تنبئ عن عجزٍ في جهاز تصويتهم على إصدار الكثير من نطائق اللغة العربية؛ كالحلقيات وبعض اللهويات ونطائق الإطباق ونحو ذلك مما يزيد أو ينقص في كل مجتمع إسلامي ناطقٍ أصلاً بغير العربية. ومثل هذه الملاحظات التقويمية من المعلم تكشف لمصمِّم المنهاج ومؤلِّف الكتاب ما ينبغي أن يتقدَّم في التلقين وما يجب أن يتأخر.

2.3. الوسائل المساعدة على التربية الإسلامية

نستخلص مما سبق أن هناك علاقةَ تعلُّقٍ بين متعلِّمٍ مفطور على الاكتساب وتكوينِ نسخٍ شخصية في ذهنه من مختلف الحقول المعرفية، وبين معلِّم مستعدٍّ معرفياً ومهنياً على القيام بوظيفة التلقين على الوجه المرضي. ويكون كذلك إذا تجهَّز بعددٍ من العناصر الضرورية؛ منها ما يتعلق بشخصية المعلم في حدِّ ذاته، ومنها ما يرتبط بمنهجية التدريس والوسائل التقانية المساعدة، فضلاً عن الفهم العميق للمغزى من كل درس.

1.2.3. شخصية المعلم المربي

إن إسناد مادة التربية الإسلامية إلى معلم يعني تكليفه بتنشئة الولد؛ ويدخل في التنشئة ما يلي:

أولاً: صياغةُ النفس على أصل الاعتزاز بالإسلام؛ فلا يرضى أحدٌ بغيره ديناً لأيِّ أحد، وأن حصر العبادة في حق الله منعٌ من تنمية الرهبة لأيِّ أحد، ومن خلق الرغبة في شيء بيد العديل والنظير، وأن كل واحد مُبتلى فيما أُعطِيَ أو حُرِمَ، فانظر بما أُوتيت من بصيرة كيف المخرج، وأوَّله استحضار الله؛ ﴿وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيراً لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[76].

ثانياً: بناء العقل على قاعدة العلم قبل القول والعمل[77]، والتزام أهل العلم بإفشاء المعرفة الصادقة، وتنمية الفكر النقدي الممنهج، وحرص المتعلمين على التحري وإعمال النظر تجنباً للعقائد المدسوسة والعمل بما يسيء إلى الإسلام والمسلمين.

ثالثاً: تشكيلُ السلوك وَفْقَ تعاليم الشريعة المحمديَّة وعلى القيم الرفيعة في الحضارة الإسلامية؛ منها حبُّ العمل والترغيب في مواصلته على الوجه المطلوب إلى آخر لحظة في حياة المرء. فقد جاء في مسند أحمد «إن قامت الساعة وبيد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليفعل»[78].

فالمعلم المربي مطالبٌ بأن يُوفِّق في آن واحد بين شحن الأذهان وشحذها وبين ترويض الأبدان وتثقيفها، إذ لا يكتفي بنقل المعارف من

---

(76) الآية 10 من سورة الجمعة.

(77) للوقوف على ما روي عن الرسول ﷺ من أحاديث حول العلم ومكانته في الإسلام راجع كتاب العلم من صحيح البخاري.

(78) انظر مسند أحمد.

أصـــولها إلى أذهـــان المتعلمين، وإنما يزيد عليها بتمرينهم على الإتيان بـــسلوك موافق لمقتضى المعرفة المكتسبة. وفي الجمع بين العلم والعمل روى الدرامي في السنن عن معاذ بن جبل قوله: « اعملوا ما شئتم بعد أن تعلموا، فلن يأجُرَكُم اللهُ بالعلم حتى تعملوا».

قد يصعب على المعلم المربـــي أن يُدرك هذه الغايةَ المزدوجة إذا لم يكَـــوِّنْ لنفسه شخصيةً متميزةً، قاعدتُها اعمَلْ كما تراني أعملُ، أو ولْـــتَعْمَلْ كما علمنا، إذ كلُّ درس في التربية الإسلامية فهو مزاولةُ أفعال مقرونة بوصفها شفهياً، وبأدلة مناسبتها للشريعة، وبقيمتها في معاش المؤمن ومعـــاده، وإن خفـــيت تلك القيمةُ على الكثيرين وعميت عنها بصائرُهـم حين قصروا أبصارهـم على معاشهم حتى ﴿نَسُوا اللَّهَ فَنَسِيَهُمْ﴾[79].

لقد تبيَّن أن درس التربية الإسلامية من أكثر المواد التعليمية قابلية للتطبـــيقات العملـــية، وإلا افـــتُقِدَ هدفُ التربية والتنشئة. وفيه يظهر بوضـــوح المفهوم من المراقبة المستمرَّة، فالمعلم مطالبٌ على الدوام بأن يُراقب هل السلوك المكتسب، من لدن المتعلمين في أيِّ باب من أبواب المعـــاملات أو العبادات، يُنجَزُ في حينه وعلى الوجه المطلوب، ويُقوِّم المختلَّ منه بالتنبيه على صوابه، ويُقيِّمُه بتنقيط صاحبه.

لا يكفي في المعلم المربـــي أن يكون مزدوج الكفاءة؛ أي يُعلِّم المعرفةَ بالعمل، بل يلزمه أن يتخلَّق بأخلاق الإسلام، ويحرص على أن يكـــون حظُّـــه من الأخلاق وافراً، قال رسول الله ﷺ «إن الله قسَّمَ بيـــنكم أخلاقكم كما قسم بينكم أرزاقكم، وإن الله عز وجل يعطي الدنـــيا لمن يُحب ومن لا يُحبُّ، ولا يُعطي الدين إلا لمن أحبَّ»[80].

ولا شـــكَّ أن الدينَ قد أُعطيَ مُعلماً تكفَّلَ بتنشئة أبناء المسلمين على

---

(79)الآية 67 من سورة التوبة.

(80)الحديث مروي في مسند أحمد.

شرع الله، وعليه أن يزيد ويتشبّع برحمة القرآن، إذ «لا تُنــزع الرحمةُ إلا من شقيٍّ»[81].

ولا يحسن خلق المعلم المربــي ويتصف بالرحمة حتى يكون شديدَ الخــوف من تنفير أحد من تلاميذه من شيءٍ صغيرٍ أو كبيرٍ في درسه؛ يُدرك عن طريق اللين ما قد يُصيبُ غيرهُ من المعلمين بأسلوب الشدّة. لا يتــساهلُ في إضــاعة شيءٍ من الموضوعات المقررة في درس التربية الإســلامية، ولا يترك التلاميذَ في معزل عن النهوض الجماعي بمسؤولية التعلــيم والــتعلم والتــربية والتكوين، فهم شركاؤه في إدراك الهدف المرصود في كل درس.

ومن اللّين البحث عن العذر قبل اللوم، وعدم التقليل من قيمة أي تلمــيذٍ بالكلام الجارح، ونشدان التبسيط المرغّب في مواصلة التعليم، وليس التعقيد المنفّر في المادة والمدرسة، ومخاطبة المقصِّر خطابَ العقلاءِ المقــنِع، ولــيس خطابَ المنحرفين القامع. وأن يُقرَّ التلاميذَ كلاًّ على طــريقته في اكتــساب المعــرفة وصــياغة الــسلوك، فالعبرة بالنتائج المستحــصلة، إذ تحقــيق الهدف بانتهاج طريق أطول خير من الوقوف دونــه باتباع طريق أقصر، والجمع بين الحسنيين أفضل. ودفعاً للتطويل على المعلم المربــي أن يكون القدوة في كل صغيرة أو كبيرة.

2.2.3. الوثائق التربوية والوسائل السمعية البصرية

قــد لا يُفيد شيئاً كبيراً تعيينُ معلم لتدريس مادة لجماعة من التلاميذ دون إمداده بما يلزم من العدة الكافية للنهوض بالوظيفة على أحسن وجه. ومــنها الوثائق التربوية وأقلّها الكتاب المدرسي والإرشادات المرفقة التي بها يتأتى تنميط التكوين وتنشئة أفراد المجتمع على نفس القيم الحضارية.

---

(81)الحديث مروي في سنن الترمذي.

ولعـــل أصـــعب ما في عملية التعليم هو عنصرُ التفهيم، وعليه لا يجـــوز إغفالُ سؤالِ كيف يكون التفهيم حين يشرع مصممو المنهاج التـــربوي في تحرير مواد الكتاب المدرسي، وينبغي بدء التأليف بتحديد ضوابطه العامَّة، منها بعجالة وعلى سبيل المثال ما يلي:

أولها التبسيطُ المتدرِّج في تناسبٍ مع تدرُّج أعمار المتعلمين؛ بحيث تكـــون المعلومة الملقنة من مستوىً ثقافي مناسب للمستوى الذهني لدى الأطفـــال، فالطهـــارة أقرب تصوراً من درس في الزكاة، وهذه أقرب تصوراً من درس في الفرائض.

وثانيها الجدوى؛ وتكون المعرفة مجديةً إذا أمكن توظيفُها مباشرة بعـــد اكتـــسابها لنيل حظوة، ولاستشعار النموِّ الشخصي والارتقاء في سلمية النخب الاجتماعية، وحصول التوازن النفسي بالرضى عن الأنا المانـــع من دخول الفرد في صراع مع نفسه. وبهذا العنصر والذي قبله يمكـــن التمييـــز بـــين مادتيْ التربية الإسلامية والفقه الإسلامي، وبين درسين؛ أحدهما في تاريخ الفقه، والآخر في فقه النوازل.

وثالـــثها تنشيط الملكات الذهنية على احتساب الجنى من مزاولة السلوك المكتسب وتقدير الخسارة في المعاش والمعاد من تركه. أو تقدير المـــنافع والمـــضار من ترك أفعالٍ مقدورٍ عليها محظورة شرعاً. فكل ما يُعمل فلغاية وحكمة، ودفع المتعلم إلى استنباطها إسهامٌ في بناء الملكات الذهنية على قواعد التفكير السليم.

ورابعهـــا الوضوح؛ بحيث تكون الفكرة أو القيمة المستهدفة بالتعليم ظاهـــرة مكشوفة والعبارةُ عنها منتظمة على منوالها؛ تتركَّب من مفردات مـــتداولة ولا تفيد أكثر من معنى واحد. ويحسن إقرانُها بالصور والرسوم المعبِّـــرَة من جديد عن المستهدَف بالتلقين، وأن تكون الصورة قد حققت قسطاً كبيراً من الجمالية التي تُمتع البصر، وتشكِّل النموذج المرتضى والمثال

المحتذى، وتحفظ في الذاكرة الفكرةَ حيَّةً نشيطةً تُولِّد سلوكاً عملياً وصفةً خلقيةً، وهو الهدف العام المطلوب. إذن ليس كل عبارة مرفقة بصورة تؤدي وظيفة تبليغ الفكرة وتثبيتها في الذاكرة وتحريك البدن استجابة لها.

وخامسها التوافق؛ بحيث يُبنى قسم التطبيقات من الكتاب المدرسي على مطالبَ للتدريبات العملية على إنجاز سلوكات مطابقة للمعارف الشرعية المكتسبة، وليس على مسائل لترديد أفكارٍ كتابياً أو شفوياً. توضأ، وأقم الصلاة، وصل المغرب، وزكِّ مالكم، مثلاً أنسب من كيف يكون الوضوء، وما يُقال في إقامة الصلاة، وما عدد ركعات صلاة المغرب، وما شروط إخراج الزكاة؟ وهكذا يكون في مادة التربية الإسلامية عموماً.

ومن شروط الانتماء إلى العصر الذي يعيش فيه الفرد الاستثمارُ الجيد للمتوفِّر من الإمكانات الآلية التي تساعد على تأدية المهام على أحسن وجه، وتُحقِّق أعلى مردود. ومن جملة ما يُستعملُ مقروناً بوظيفته نذكر الأجهزة التالية:

(أ) المكتبة الإلكترونية؛ التي تُوفِّر إمكانية البحث عن المعلومة المطلوبة في كل التراث الإسلامي المكتوب بالعربية وفي ظرف وجيز جداً. وبهذه المكتبة مع الحاسوب الذي يعرضها أصبح بوسع الإنسان الإحاطةُ بكل ما قيل قديماً وحديثاً حول موضوعٍ أو أيِّ مسألة مهما دقَّت. ويكفي أن نذكر موسوعة الحديث الشريف المجهَّزَ بمحرك للبحث ونظام تحفيظ القرآن ومكوناته المرتبطة به كتعليم القراءة والكتابة، والتفسير والتجويد وإجراء الاختبار، وموسوعة الحضارة الإسلامية التي جمعت تاريخ الأمة عبر عصورها المزدهرة والمتدهورة، ووفَّرت إمكانية الوصول إلى أية معلومة في أقصر وقت. ومن هذا القبيل الشيء الكثير.

(ب) شبكة الإنترنيت؛ وهي أيضاً من الوسائل النافعة في جلب المعلومة المعروضة في مختلف المواقع، أو لاستفسار كبار علماء المسلمين المنتشرين في الأرض، والمقارنة بين الأجوبة المحصَّل عليها في ظرف وجيز، إذ يكفي كتابة كلمة «زكاة» في خانة البحث بواسطة أي محرك للبحث في الإنترنيت لتتلقى في الحين سيلاً من المعلومات والمعارف الجديدة التي تُعالج الموضوع من كل جوانبه.

(ج) الأشرطة والأقراص السمعية، وهي في غاية الأهمية، وخاصةً في دروس القرآن الكريم. إذ بواسطتها يمكن تنمية مهارَة الاستماع لالتقاط القيم الصوتية الخلافية التي تفرق بين النطائق المتشاكلة من قبيل (تينٌ/طينٌ)، (سَيْفٌ/صَيْفٌ)، (ظَليلٌ/ذَليلٌ)، (أمٌ/غمٌ)، (هامَ/حامَ)، (قَلَّ/كَلَّ)، (هَدَمَ/ هَضَمَ). وبها يمكن أيضاً ترويضُ جهاز التصويت لدى المتعلمين على إجادة التلفظ بالنطائق الخاصة باللغة العربية. لأنه عند سماع نطيقة تُدرَك قِيَمُها الصوتيةُ الخلافية، كما يُدرَك معها حَيِّزُ إصدارِها في جهاز التصويت. وعندها تتعيَّن الأعضاء الصوتية التي يجب تحريكها في مناطق مخصوصة من حجرات الرنين، فيتولَّدُ الصوت اللغوي منمَّطاً.

وبالأشرطة السمعية يمكن تعليم قواعد التجويد، وقواعد قراءة القرآن الكريم وترتيله، كما يُطبِّقها كبار القراء في العالم الإسلامي. وبها أيضاً تُنمَّى حاسة السمع لدى الأطفال الناطقين أصلاً بغير العربية من أجل استضمار النسق الصوتي المميز للغة العربية، ولهذه الغاية يمكن توظيف المقروء من النصوص في الموسوعة الشعرية.

وللصورة دورٌ كبيرٌ في التوضيح والتفهيم؛ وكلُّ نوعٍ منها يُفيد فيما هُيِّئ له. فأشرطة الصور الحية (فيديو) يمكن أن يُستعان بها لتلقين المعاني المركبة تركيباً متسلسلاً؛ فهي الأنفع لتعليم الطهارة بكل ما يجب

ويحـــسن إنجازه من أفعال متعاقبة، بدءاً من إحضار إناء الماء إلى التشهُّد لمن أراد أن يختم به الوضوء. وكذلك يجري في تعليم الصلوات الخمس، ومناســك الحجِّ أو العمرة، وفي سائر العبادات المنقولة عن الرسول ﷺ بالمشاهدة، كقوله عليه السلام «صلُّوا كما رأيتموني أصلي»[82]. وروي أن عثمان بن عفان توضأ أمام حضور ثم «قال رأيت النبـــي ﷺ يتوضأ نحو وضوئي هذا»[83]. وفي السنة الكثير من الأحاديث التي وُظِّفت فيها المشاهدةُ لتعليم العبادات والمعاملات.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى تلقين كيف يجمل بالمسلم شرعاً أن يتعامل مـــع غيره، بدءاً من القرابة الأسرية وانتهاءً إلى القرابة الإنسانية، وذلك في كـــل مناحي الحياة. وكيف يكون التعامل مع الطبيعة والأحياء من المنظور الإسلامي، إن توفرت الأشرطة البصرية الوثائقية المعدَّة لهذه الغاية.

وبجانـــب الـــصور المتحركة المعبرة عن قيم مركبة يمكن استغلال الصورة الثابتة المعروضة بالمِسْلاط على الشاشة، إما للترغيب في سلوك وإما للتنفير منه أو إظهار حقيقة على أتم صورة. ومن المحتمل أن تكونَ مـــرفقة بمؤثِّرات صوتية للزيادة في التشخيص، بل كلما تضافر الصوت والصورة والخط بلغ التعبيرُ الذروةَ في تشخيص المعاني موضوعِ التلقين.

3.2.3. إعداد الوسائل المساعدة

تـــبين أن توظـــيف التجهيزات الآلية التي يوفرها العصرُ الحديثُ ضـــروري لإنجـــاح عمليـــة التعلـــيم والتعلم المنتهية بالتفهيم الدقيق، والتحفـــيظ النشيط، وتنصيب السلوك أو تصويبُه. وعليه يجب تربوياً علـــى مصمِّمُ المنهاج التعليمي ومؤلفُ الكتاب المدرسي أن يتعاون مع

---

(82)الحديث مروي في كتاب الأذان من صحيح البخاري.

(83)الحديث مروي في كتاب الوضوء من صحيح البخاري.

المتخصص في تذليل الآليات خدمةً لقطاع التعليم والتربية والتكوين، بحيث يكون الناتج مادة تربوية تساير العصر بكل المقاييس. وأهمها إحكامُ البرمجة، وضبط المراوحات بين مكونات المنهاج، وتدقيق المزاوجات بين أشكال التعبير عن نفس الفكرة، كالكتابة والنطق والصورة أو الرسم وما يُصاحبهما من المؤثرات الصوتية.

وإن صنيعاً من هذا الطراز ليتوقّع بدقة متناهية كلّ ما سوف يجري في حجرة الدرس لحظةً بعد أخرى، فلا يترك للمعلم سوى التشغيل للآليات التربوية والاجتهاد في التنفيذ وإحكام التنسيق.

ومن هذا القبيل يمكن أن نذكر «من الخليج إلى المحيط»، وهي طريقة سمعية بصرية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شارك في وضعها اللساني يوسف عون والبيداغوجي جَرْجُورَة أحرضان، ونشرها ديديي في باريس عام 1977، وعرفت استعمالاً واسعاً في دول أوروبية وكثير من البلدان العربية.

ومن جملة ما صدر أخيراً «العربية بين يديك»، وهي طريقة سمعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من تأليف لجماعة من الأساتذة المتخصصين، نشرها مؤسسة الوقف الإسلامي بالسعودية سنة 2002. وإن كانت الطريقة الثانية تقنياً أقلّ تركيباً ونضجاً من الطريقة الأولى. ولم نهتد بحكم الاختصاص إلى طريقة مماثلة لتعليم مواد التربية الإسلامية لأبناء المسلمين كيفما كانت لغة المنشأ.

ولا تخفى مزايا المناهج التعليمية المبرمجة آلياً، أولها قابليتُها للتجويد المستمر، وإفساحُ المجال لاجتهادات المعلم التحسينية مع سدّ جميع أبواب الاسترخاء في التدريس. ومنها ضمانُ نتائج موحَّدة مع التفاوت الواضح في الكفاءات المعرفية للمشتغلين بمهنة التعليم والتربية والتكوين. إذ يكفي أن يتلقى جميع المعلمين تدريباً مكثفاً على الطريقة، وأن يحذقوا

استعمالها حتى تكونَ النتائجُ المبرمجة فيها مضمونةَ التحقيق على الوجه المرغوب فيه، ومن غير التفاوت المخلّ.

وقد كشفت التجربةُ الشخصية عبر سنوات غير قليلة اطّرادٌ في انتهاء مدرسين جامعيين وثانويين علّموا بنفس الطريقة إلى نتائج تكاد تكون واحدة، رغم التباين الكبير في المستوى الثقافي والمعرفي للفريقين. ومثل هذه النتائج لا ينبغي التقليل من أهميتها بدعوى ضرورة التمسُّك بالمألوف، والعمل بما اعتاد الناس في ميدان التعليم. ولا أدلّ على نُبُوّ هذه الدعوى من التطور الحاصل في المدرسة الحديثة بالقياس إلى نظيرتها العتيقة في العهود الأولى لقيام الحضارة الإسلامية.

4. العربية من لغات الشعوب الإسلامية

ثبت عبر تاريخ حضارة القرآن أن اللغة العربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدين الإسلام، حيث دخل دخلت. وكل مَن اتّخذ القرآن الكريم إماماً والحديث الشريف هادياً ومرشداً جعل من العربية لساناً موصِّلاً إلى معرفة شرع الله حقَّ المعرفة، وأداةً لتوثيق العرى بين الشعوب الإسلامية المقدَّرَة بمئات الملايين، ووسيلةً لفتح خزائن المعرفة التي خلّفها السلفُ في شتى حقول العلم طيلة أربع عشرة قرناً.

ولا حاجة إلى الإطالة في إقامة الأدلة على التلاحم القوي بين لغة محمد الرسول ﷺ ودين الإسلام، إذ تكفي الإشارة العابرة إلى أن كلّ أمر صريح ورد في الكتاب أو السنة بتلاوة القرآن: ﴿وأُمِرْتُ أنْ أكُونَ مِنَ المُسْلِمِينَ وأنْ أتْلُوَ القُرْآنَ﴾[84]، أو بتدبُّره: ﴿أفَلا يَتَدَبَّرُونَ القُرْآنَ

---

(84) الآية 92 من سورة النمل، وذكر القادر في الآية 29 من سورة فاطر ﴿إنّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللهِ وأَقَامُوا الصَّلاةَ وأَنْفَقُوا مما رَزَقْنَاهُمْ سِرّاً وعَلانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَنْ تَبُورَ﴾.

﴿أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾[85]، أو بمدارسته؛ «ما اجتمع قومٌ في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة»[86]، أو بتعلمه وتعليمه؛ «خيرُكم من تعلّم القرآن وعلّمه»[87]، أو بقراءته؛ ﴿فَاقْرَؤُوا ما تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ﴾[88]، أو بالاستماع له؛ ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾، أو بحفظه[89]، فهو أمر ضمني لكل مسلم بتعلم العربية. لأنها اللغةُ التي اختارها الله جلّتْ قدرتُه للعبارة عن كلامه وتبليغ رسالته، وكلّف بها الموحّدينَ وعبّدهم، وبها فهمّهم ما شرع من الأحكام وعرّفهم بمقاصده. وباختصار شديد بما أن الله عبّدنا بمعرفة شرعه حق المعرفة، وحذّرنا من العبادة بتقليد الآخرين لانتفاء المرجح فإن معرفة لغة القرآن تكاد تكون واجبةً على كل مسلم، لأن ما هو ضروري لمعرفة شيءٍ واجب فمعرفته واجبة.

1.4. تساكن العربية ولغات المسلمين

لم تعرف العربية طيلة تاريخ انتشارها تبعاً لانتشار الإسلام أن دخلت في علاقة قوّة مع أيٍّ من لغات الأمصار، إذ أدرك المسلمون على الرغم من تمسكهم بلغة قومهم أن العربية لغةُ القرآن الكريم والحديث الشريف وتراث إسلامي منقطع النظير، التمسك بها في حكم

---

(85)الآية 24 من سورة محمد.

(86)تتمته «وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده» الحديث مروي في كتاب الذكر من صحيح مسلم.

(87)الحديث مروي في كتاب فضائل القرآن من صحيح البخاري، وفي غيره من كتب الحديث الشريف.

(88)الآية 20 من سورة المزمل.

(89)انظر باب التشديد فيمن حفظ القرآن ثم نسيه في كتاب الصلاة من سنن أبي داود.

الـــواجب، وفي معـــرفتها معرفةُ الواجب، فتعلموه مع لغاتهم الوطنية وعلّموه لتعليم شرع الله.

وللـــتاريخ شـــواهد لا تُنـــسى، إذ حفظ لنا نماذج من احتضان المـــسلمين بلغاتهم القومية للعربية لأنها المفتاح إلى شرع الله أولاً. فقد تعاقـــب على حكم شمال لإفريقيا حوالي سبع عشرة دولةً ذات أصول أمازيغـــية وأجمعـــوا حُكّاماً ومحكومين طيلة قرون على أن يجعلوا من الإســـلام عقـــيدةً ومن العربية قاعدةً، فنسوا أن كانت عقيدتُهم يوماً الوثنـــية ولسانُهم الأمازيغية، وتحولوا بفضل الإسلام أصحاب حضارة كـــبرى، حملوها بلواء الإسلام ولغة القرآن إلى جنوب أوروبا وأدغال إفريقيا.

فالعـــربية بحملـــها الديني والعلمي لا بد أن تكون سكناً لأيٍّ من لغـــات الـــشعوب الإسلامية، فلكل اللغات المتعايشة في نفس المكان والـــزمان وظائف قطاعية خاصة، فلا العربية قد تنافس لغاتٍ محليةً في قطاع التواصل اليومي مثلاً، ولا واحدةٌ من تلك اللغات تزاحم العربية في مجـــال المعرفة الشرعية والاطلاع على الحضارة الإسلامية. إن تقاسم اللغـــات للوظائـــف القطاعية[90] صمامُ أمانٍ لتعايش اللغات المتساكنة وتفاعلـــها الإيجابـــي، بحيث تستمد كلُّ لغةٍ ما ينقصُها من الأخرى، فتقتـــرض اللغة المحلية لمعجمها كل المصطلحات الإسلامية والحضارية والعلمـــية من معجم اللغة العربية، كما تغني العربية معجمَها بالاقتراض مـــن لغات الأمصار. وقد طوّل الدارسون قديماً وحديثاً في هذا الباب، فلا داعي لترديد ما سبق أن قيل.

(90) انظـــر مـــبحث وظائف في ص 152 من كتاب الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، من منشورات كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال، الرباط 2002.

ثبت أن اللغات تُتعلّم لما تحمله من تجارب إنسانية وخبرات مهنية ومعـــرفة نظرية أو عملية فضلاً عن توثيق عرى القوم الناطقين بها[91]. أمـــا العربية فتحمل في ثقافتها دينَ الإسلام، وتوثّق عرى أمة المسلمين علـــى اخـــتلاف شـــعوبها لوناً ووطناً ولساناً، وهي ديوان حضارتهم وتجـــاربهم الإنـــسانية وخبراتهم ومعارفهم في حقول العلم وتخصصاته الدقيقة. وحين تكلمت العربية بلسان الشاعر قالت[92]:

وَسِـــعْتُ كِـــتابَ اللهِ لَفْظـــاً وغايَـــةً
وما ضِـــقْتُ عَـــنْ آيٍ بِـــهِ وعِظاتِ

فكَـــيْفَ أضـــيقُ الـــيَوْمَ عَنْ وَصْفِ آلَةٍ
وتَنْـــسيقِ أسْـــماءٍ لمُخْتَـــرَعَاتِ

أنـــا الْبَحْـــرُ فـــي أحْشائِه الدُّرُّ كَامِنٌ
فَهَـــلْ سَـــألوا الْغَـــوَّاصَ عَـــنْ صَدَفاتي

قـــد يطـــول المبحث بمتابعة التنقيب عن الأدلة الحاملة على خلق الـــرغبة في اللغـــة العربية لدى المعلم والمتعلم على السواء، وخاصةً إذا اجـــتمع مـــن التحليل ما يكفي من الآراء والأفكار اللازمة لتنمية في نفـــسيهما حالـــةَ الرضى على مزاولة الأول لتعليم العربية لأصحابها أو للناطقين أصلاً بغيرها، وإقبال الثاني على تعلمها أيّاً كانت لغة منشئه.

---

(91)فيم سُرد من وظائف اللغات قال الشاعر:

لغـــتي عُـــرى قومي فإنْ أهملْتُها ... أوهَـــنتُ في الأوطان أوثقَ عُرْوَةْ
فـــتَعلّمُوا لغـــةَ الـــبلاد وبعدَها ... مـــا تَبْـــتغون من اللغات الحيَّةْ
إن اللغات حِمَى العلوم وكَمْ أرى ... مـــن لؤلُـــؤَةٍ في بَحْرِ افْرَنْبِيَّتي

ويجمل بنا أن نعتذر للشاعر أحمد تقي الدين إذ أدرجنا في نظمه «افْرَنْبِـــيَّتي» مزيلة بالألف والنون من أجل الإلحاق,واستبدلناها بلفظته «أفْرَنسيَّتي» كما جاءت أصلاً في ديوان الشاعر.

(92)من ديوان حافظ إبراهيم.

2.4. عُدّة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

قد لا نبالغ إن قلنا تعليم اللغات يجمع من الصعوبات ما تفرق في تعليم غيرها من المواد، وتعليم اللغة المعينة لناطقين بغيرها يُضيف صعوبةً أخرى أقلُّ ما يمكن أن يُقال عنها إنها أكبر من أختها لو كان ذاك التعليم لأصحاب اللغة المتداولة في المجتمع. ولا ينبغي أن يُحمل هذا التقديم على المجازفة في الوصف ولا على تثبيط الهمم، وإنما هو تصدير لعملية مركبة تستلزم تكويناً خاصّاً لمزاولتها والقيام بها.

ويحسن البدءُ بإجمال القول في مكونات العدة التي يتجهّز بها المعلمُ فضلاً عن إكباره لمهنة التعليم ورغبته القوية في تعليم العربية خاصة وللناطقين بغيرها تحديداً. أولها التكوين اللغوي على المستوى الرفيع، ويتفرع إلى: أ) إحكام المعرفة بالعربية استعمالاً، ب) إتقان العلم بها وصفاً، وهذا الأخير يتفرّع بدوره إلى تكوين خبرة في أ) أوصاف النحاة المتقدمين ب) أوصاف النحاة المتأخرين. وثانيها التكوين التربوي المتين، ولا يتأتى هذا الأخير إلا في إطار إحدى النظريتين المعرفيتين الطَّبْعية والكَسْبية المتنافستين على الدوام للانفراد بتوجيه البحث في اللغة وفي كيفية اكتسابها. وعندما تتعيَّن طريقةُ الاكتساب وجب تكييفُها مع أ) متعلِّم ناطق باللغة المستهدفة بالتعليم؛ وهو قابلٌ لتوظيف قسطٍ من لغته لفهم القسط الآخر، ب) متعلم ناطق أصلاً بغير اللغة موضوع التعليم، لا ينفعه استعمالُ لغته الأصلية لفهم اللغة الثانية المكتسبة. وفي الحالة الثانية لا مندوحة من توظيف الوسائل المساعدة على التفهيم، ويكون التدريب على إتقان استعمالها جزءاً من التكوين التربوي لمعلم اللغة لغير أصحابها.

استحضار ما سُرد أعلاه من الإشكالات المتشابكة يُوحي بكونها أوسعَ مما يمكن أن تستوعبه فترات التدريب التي تكون في العادة مكثفة

وقصيرة. وتجاوز هذه الصعوبة لا يكون بالتركيز على إشكال وإهمال الباقي، فمثل هذا الإجراء لا يُفيد إفادةً كبيرة، لأن تناولَ قضية بعينها في بناءٍ لا يُوضِّح البناءَ برمَّته. ولا بالتناول السريع العابر لكل الموضوعات المطروحة للمعالجة معالجة أكاديميةً بجدية، يُرتجى منها أن تُحقق معظم النتائج المرتقبة. ولم يبق أمام المؤطِّر سوى استخلاص المبادئ العامة في كل إشكال، حتى إذا اتَّضح صار بالإمكان استقصاءُ جزئياته بإحالة المتدربين على أبحاثٍ تناولت الموضوع بالتفصيل.

3.4. تكوين القدرة اللغوية

كل شخص انتدب نفسَه للاشتغال بتكوين قدرات الناس على التواصل باللغة أو اللغات المرغوب فيها فمن المفروض في ملكته اللغوية أن تكون تامَّةَ التكوين سليمةَ الإنجاز في جميع مستوياتها، أو بالنسبة إلى أيِّ فصٍّ من فصوصها الأربعة[93]. ومن الثابت أن التواصل باللغة الثانية خاصةً تتوزَّعُه ثلاثُ درجات.

أولها القراءة وفهم المقروء، يقف عندها معظم العلماء المتخصصين في فروع علمية دقيقة، والذين يبحثون في اللغات الأجنبية عن النتائج التي انتهى إليها أمثالُهم في التخصص المشترك. وإذا أرادوا التعبير عما عرفوا استعملوا لغاتِهم الأصليةَ. إذن هناك فئةٌ افتراضية من المتطلعين إلى تعلم العربية، يكون هدفهم من اكتسابها محصوراً في الاطلاع على التراث الإسلامي المدون بالعربية.

الدرجة الثانية تزيد على الأولى بالتواصل الكتابي، وذلك إنْ استطاع الفرد، فضلاً عن القراءة والفهم السليم، أن يُحرِّر باللغة العربية

(93)راجع بحث فصوص العربية وقوالب نحوها المنشور في العدد 17 من مجلة التاريخ العربي والمرفق بهذا العمل.

أفكارَه في عبارات تستجيبُ صياغتُها لقواعد العربية، فيتلقاها «المخاطب العربي» بالقَبول.

الدرجة الأخيرة تزيدُ على الثانية بالتواصل الشفوي؛ ويكون إدراكُها، فضلاً عن إتقان القراءة وحصول الفهم وإجادة الكتابة، بترويض جهاز التصويت على النُّطْق الصحيح بالتصويتات المستعملة في اللغة العربية خاصةً، فيُخرج كلَّ تصويتةٍ من حيِّزها في حجرة الرنين، كما يفعل عادةً معظمُ الناطقين أصلاً بالعربية، وكلُّ القرّاء المدرَّبين على تجويد القرآن الكريم.

ومن الثابت أيضاً أن درجات التواصل الثلاثة المذكورة أعلاه تُوجد معكوسةَ الترتيب بالنسبة إلى اكتساب لغة المنشأ والشروع في استعمالها، إذ يكون البدْءُ باكتساب القدرة على التواصل الشفوي، ثم الكتابة فالقراءة. فالفرد في وسطه اللغوي يعمل، بما أوتِيَ من ملكات ذهنية وحواس خارجية، بالتدريج المعهود على تكوين نسخة من لغة الوسط لنفسه، ثم ينطق باستعمال ما اكتسب، وبحسب ما يسمَح به نُمُوُّ أعضاءِ جهاز التصويت لديه.

ولا عجب في إجماع الولدان في كل مكان على أن تكون كلماتُهم الأولى مركبةً من تصويتات شفوية. ولا يعود ذلك إلى «معلومة طَبْعيَّة» منسوجة خلقةً على صورةِ أمرٍ في خلايا العضو الذهني كما يعتقد الطَّبْعيون، وإنما يُفسَّر هذا السبقُ بالاستعمال اليومي المتكرر للشفتين في الرضاعة خاصةً. فسرعة نُموِّ العضو الجسماني ومقدار نموِّه يتناسبان مع درجة استعمال العضو أو إهماله. فهذا السبق كسبي وليس طبعياً.

وبعد بناء جهاز التصويت بترويض أعضائه في كل حين على إصدار التصويتات الملتقطة بالسماع من المحيط اللغوي ينتقل الفردُ إلى

ترويض اليد وتمرينها على إنجاز عمل دقيق؛ حتى تألف وتعتاد رَسْمَ عدد محصور من الأشكال الهندسية. كلُّ شكلٍ يُطابقُ تصويتةً يُسمى حرفاً، ويُؤلِّف الحروف باليد كما تألَّفت تصويتاتُها باللسان، ويكون قد كتب ما نطق به، ثم يقرأ ما كتب، ولا يتخلَّف هذا الترتيب أبداً.

وفي سياق ما أوردناه حتى الآن في موضوع تكوين القدرة اللغوية لا بأس من تسجيل ملاحظتين في هذا الموضع، وكلتاهما تتوجَّه إلى معلم اللغة. الأولى تخص تكوينَه اللغوي وتنصُّ على أن كل معلم انتدب نفسه لتعليم العربية يجب أن يرتقي بمعرفته اللغوية إلى الدرجة الثالثة كما وصفت أعلاه. أما الملاحظة الثانية فتتصل بتكوينه التربوي، وتقضي بأن يأتي تعليمُه للغة المصطنعُ في حجرة الدرس على منوال اكتسابها الطبيعي من لدن الطفل في الوسط الاجتماعي.

ولا بأس من الوقوف قليلاً عند مسألة ارتقاء المعلّم في سلمية المعرفة اللغوية، وخاصةً أن نسبة التواصل بالعربية لا تصل حالياً إلى درجة عالية، وذلك بسبب انتشار الأمية بين الناطقين بها وتزاحم اللغات في وطن العربية لاقتسام وظيفة التواصل القطاعي.

ومن المعلوم أن وظيفةَ التواصل نِسبيَّةٌ في اللغات البشرية؛ أقلُّ نسبةً تتحقَّقُ في ما يُستعمَل من اللغات في التواصل الشفوي لا غيرُ، ومن أجل قضاء حاجات المعيشة اليومية البسيطة، ولا تكون حاملةً لتاريخ أو لحضارة السلف بسبب افتقادها في كل حياتها الماضية إلى عنصر الخط الضروري لتحقيق التواصل الكتابي بها قديماً وحديثاً. ومن هذا القبيل اللغات الأمازيغية المستعملة حالياً في بلدان المغرب العربي، ولغات إفريقية وأميركية وآسيوية كثيرة. ومثل هذه اللغات معلولة بآفة انقراضها، ولا تستمرُّ حيةً إلا لأحد السببين؛ التعصُّب القومي والشعوبية، أو انتشار الأمية المعرفية بين أهلها والتي لا تزول إلا

بـــتعلم لغـــة أخـــرى تمكّن من الشروع في تقليص الهوة المعرفية بين الشعوب، أو هما معاً.

في المقابل هناك لغات ترتفع وظيفةُ التواصل بها إلى نسبة عالية إذا وُجدت مستعملةً قديماً وحالياً في التواصل بها شفوياً وكتابياً، وذلك من أجـــل قـــضاء حاجـــات المعيشة اليومية مهما كانت درجة تعقيدها، وبواســـطتها يتأتى الانخراطُ في نادي المعرفة البشرية في أعلى مستوياتها وفي آخر مستجداتها، فضلاً عن الاطلاع بها على حِمْلٍ حضاري موغلٍ في القدم. وقد يصعب العثورُ على لغةٍ مستوفية لجميع المقاييس المسرودة إلا إذا تقلص التاريخ إلى ماضٍ ليس ببعيد فتكون اللغة الأنجليزية عندئذٍ قد ترشحت في وقتنا الحالي لتمثيل هذا الضرب من اللغات ذات النسبة المرتفعة باعتبار وظيفة التواصل.

والعربية، باعتبار حملها الحضاري الضارب في التاريخ، لا تجاريها لغـــةٌ؛ لأنها وَسعت كلامَ الله ﷻ وسنّةَ رسوله ﷺ، وكانت على الدوام ديـــواناً لما انبنى عليهما من حضارةٍ جُعلت علومُها قاعدة لإقامة المدنية الحديـــثة. ووظيفـــتُها التواصلية في الكتابـــي خاصة ذات نسبة عالية. ولكنها في الشفوي محدودةٌ؛ تنحصر غالباً في وسائل الاتصال السمعي والبصري، والخطب والندوات والمؤتمرات والمحاضرات واللقاءات الدولية والمـــرافعات وفي تدريس مواد تعليمية في مستويات محدودة. أما قضاء حاجـــات المعيشة اليومية للناس فيُتوسَّل إليها في الأقطار الناطق أهلُها بالعربية باستعمال كل قطر للهْجة متفرِّعة عنها متفاوتة القرابة بالأصل.

نستخلص مما سبق أن المجتمعَ العربـــي كاتبٌ باللغة العربية مطلقاً وناطـــقٌ بهـــا نسبياً، وأن الفرد إذا نشأ في أيِّ قطرٍ من هذا المجتمع لا يستطيع من سماع لهجة المنشأ أن يكوِّن لنفسه نسخةً من الملكة اللغوية، كما هي مبثوثة في المكتوب بالعربية قديماً وحديثاً. وأن للنسق الرمزي

المكتسَب من العربي الناطقِ استعمالٌ محصور في القطر المعيَّن وفي التواصل الشفوي من أجل تصريف أمور الحياة اليومية.

وباختصار إن الإنسان العربي في أيِّ قطرٍ من الوطن العربي يكتسب سماعاً بفضل نشأته المحلية لهجةً عربية للتواصل الشفوي داخل قطرٍ أو أكثر، ولكي يتواصل كتابياً وشفوياً في كل الوطن العربي يكتسب اللغة العربية تعليماً وتَعلُّماً في المدرسة، وقراءةً للمكتوب بها في القديم والحديث، وسماعاً لقراء القرآن، ورواة الشعر، وللمغنّى من النظم الفصيح، وللمحاضرات الثقافية، والخطب الوعظية، والاستطلاعات الوثائقية، والندوات العلمية، والحوارات السياسية، والتمثيليات الاجتماعية ونحو هذا مما تبثه الفضائيات العربية.

1.3.4. السماع وتكوين المهارات اللغوية

يُعتبر السماعُ ضرورياً لاكتساب اللغة في كل نظرية معرفية أو تربوية؛ فهو، تبعاً للنظرية المعرفية الطبعية، المحرِّضُ للمعارف اللغوية المنسوجة خلقةً في خلايا العضو الذي يُسمَّى «ملكةً لغويةً»، وهو أيضاً المحرك لبناء قواعد اللغة المستنبطة حسب الطريقة التربوية التنشيطية المؤسَّسة على النظرية المعرفية الطبعية.

والسماع في النظرية المعرفية الكسبية من أسس تحصيل المعرفة، لأن مَنْ فقد حاسَّةً في إطار هذه النظرية فَقَدْ فَقَدَ علماً. وهو أحد الركنين المناسب للتعليم في الطريقة التربوية القائمة عليه وعلى التعلم والمستمدَّة من النظرية المعرفية الكسبية.

وللسماع في ميدان اللغة خاصةً معنيان؛ بأحدهما يُرادف التجربةَ؛ بمعناها الواسع لا المختبري، أو الاستقراءَ الكائنين باستخدام «الحس المشترك»، وما تفرَّع عنه من الحواس الخمس الخارجية من أجل اقتناص

المعرفة بالموضوعات المفردة في العالم الخارجي[94]. وهذا المعنى يُستعملُ السماع عند اكتساب المعجم مثلاً، وخاصةً «مداخله الأصولُ»[95] المتكوِّنة في الملكة اللغوية بالتلقين والتعليم مدخلاً مدخلاً، وذلك في جميع اللغات البشرية. فلا أحد ممن لم يُلَقَّنْ المدخلَ المعجمي (حسل) مثلاً يكون في مأمن من التصحيف في لفظه والخطأ في معناه. ويعرفه تلقيناً بالسماع أو التعليم إذا قيل له: (حِسْلٌ معناه ولد الضَّبِّ). وكذلك يجري في كل المفردات الأصول وفي كل اللغات.

أما المعنى الثاني للسماع، في ميدان اللغة دائماً، فيرتبط بجارحة الأذن خاصةً وبالصور الصوتية المتأدِّية إلى هذه الحاسَّة دون غيرِها من سائر الحواس. وللسماع بالمعنى الثاني دورٌ مركزي أولاً في تنمية حاسة السمع لدى المتعلم على إدراك القيم الصوتية الخلافية التي تُميِّز كلَّ نَطيقة من مجموع الصوامت والصوائت المستعملة في أيّة لغة، وثانياً في بِناء أو إعادة بناء جهاز التصويت البشري بترويض أعضائه على التحرك مجتمعةً في كل مرة داخل حجرات الرنين من أجل تشكيل أحيازٍ[96]، فيها يتقطَّعُ الصوتُ المرسَلُ من المزمار

---

(94) لتعميق البحث في هذا الموضوع انظر القسم الأول من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الربط 1990.

(95) المداخل المعجمية الأصول هي المفردات التي تُؤخذُ من غيرها وتسري لفظاً ومعنى في فروعها، فمثل (رَجُل) مدخل معجمي أصل يسري في فروعه مثل (استَرْجَلَت المرأةُ الغربية)، و(تَرَجَّلَ الجبانُ على زوجته).

(96) في الموضوع ذكر ابن جني قديماً «اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً...ولأجل ما ذكرنا من اختلاف الأجراس في حروف المعجم باختلاف مقاطعها التي هي سبب تباين أصدائها ما شبَّه بعضهم الحلق والفم بالناي، فالصوت يخرج فيه مستطيلاً أملس ساذجاً، كما يجري الصوت في الألف غفلاً من غير صنْعَة. فإذا وضع الزامرُ أنامله على خروق الناي المنسوقة، وراوح بين أنامله

عُفلاً، فتتولّدُ النطائقُ المستعملة في اللغة المستهدفة بالتعليم.

اتضح أن تنميةَ حاسة السمع فترويضَ جهازِ النطق متعلقان أشدَّ التعلّق بإجادة «القول»[97]، ولا يجود قولُ الناطق بلغة إلا بإشباع كلِّ نطقية، بحيث تصدر من فيه مستوفيةً للقيم الصوتية الخلافية كما سبق توضيح ذلك في أكثر من موضع. وأحسن من يُجيد القولَ فيُحَقِّق[98] النطائقَ ويُرتِّلُ ما تألّف منها هم قُرّاء القرآن الكريم، ومن جاراهم من رواة الشعر، والخطباء إلى آخر ما سُرِد آنفاً.

وإذا كانت جودة القول تُنمِّي حاسة السمع على التقاط الصُوَيتات الدقيقة المكوِّنة للنطيقة، وإدراك قيمها الفارقة، فإن ترويضَ جهاز النطق أساسُ إجادة القول، وهو ضروري للانتقال عن لغة المنشأ إلى لغة ثانية رغم ما فيه من المشقة أو التكليف بما قد لا يُطيق كلُّ من سعى إلى الانتقال عن لغته إلى لغة ثانية في سنٍّ متقدمة. وقديماً لاحظ

اختلفت الأصوات وسُمع لكل حرف منها صوتٌ لا يُشبهه صاحبُه، فكذلك إذا قُطِع الصوتُ في الحلق والفم باعتماد على جهات مختلفة كان سببَ استماعنا هذه الأصوات المختلفة». سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 8، البابي الحلبي، القاهرة 1384هـ.

(97)يُستعمل القول هنا في مقابل الكلام، الأول يدل على الجرس المسموع أو البنية الصوتية والثاني على المعنى المفهوم أو البنية الدلالية.

(98)في معنى التحقيق ذكر ابنُ الجزري: «التحقيق معناه المبالغة في الإتيان بالشيء على حقه، من غير زيادة فيه ولا نقصان منه... وهو عندهم عبارة عن إعطاء كل حرف حقَّه من إشباع المد، وتحقيق الهمزة، وإتمام الحركات، واعتماد الإظهار والتشديدات، وتوفية الغنات، وتفكيك الحروف، وهو بيانُها وإخراج بعضها من بعض بالسكت والترسُّل واليسر والتؤدة... فالتحقيق يكون لرياضة الألسن، وتقويم الألفاظ بغاية الترتيل أي التمهل في القراءة والتلبث والتفهم من غير عجلة، وفصل الحرف من الحرف الذي يليه». للمزيد من الشرح راجع مبحث كيف يُقرأ القرآن في ص 205 من كتاب ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة.

ابـــن الجـــزري هذه الصعوبةَ فعبَّر عنها بقوله:«ولو أراد كلُّ فريقٍ من هـــؤلاء أن يزول عن لغته وما جرى عليه اعتيادُه طفلاً وناشئاً وكهلاً لاشتدَّ ذلك عليه، وعظمت المحنة فيه، ولم يمكنه إلا بعد رياضة للنفس طـــويلة وتذلـــيلاً للـــسان»[99]. ولعل الوقت قد حان لمعالجة مشكل استعصاء التلفظ ببعض النطائق الثانية.

2.3.4. طرق تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق

من المعلوم أن اللغات البشرية تشترك في نطائق كثيرة، كالشفوية والأســـنانية واللـــثوية والأنفية ونحوها مما لا يطرح أدنى صعوبة في بناء القَـــصِّ الصوتي، وتفترق بأخرى كاختصاص العربية بالنطائق الحلقية؛ (/ء/ه/ع/ح/)، والـــنطائق الطبقية؛ (/ص/ض/ط/ظ/)، وقد تنضم إليها نطيقة (/ق/). وهكذا يزيد أو ينقص عدد النطائق المستعصي على جهاز النطق لدى الإنسان الناطق بغير العربية.

ويعنيـــنا حالياً وصف المنهجية التربوية التي يُفترض فيها أن تنقلَ الفـــردَ من العجز إلى القدرة. وأول ما ينبغي التحذيرُ منه هو استعمالُ اللغـــة الواصفة لمخارج الحروف وصفاتها، وقد برهنا في مواضع كثيرة علـــى أن لغة اللسانيين الواصفة لقواعد اللغة أو لنطائقها لا تُفيد شيئاً كبيراً في اكتساب تلك اللغة[100]. وقد نبَّه الزجاجي قديماً إلى أن صنفاً واحـــداً من العلل النحوية الثلاثة يُفيد في اكتساب اللغة، وهو الصنف الذي سماه بالعلل التعليمية، وبيَّنه بقوله:«فأما التعليمية فهي التي يُتوصَّل بها إلى تعلم كلام العرب، لأنا لم نسمع نحن ولا غيرنا كلَّ كلامها منها لفظاً، إنما سمعنا بعضَه وقسنا عليه نظيرَه. مثال ذلك أنَّا لما سمعنا قام زيدٌ

(99)ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ص 23.

(100)انظر مثلا بحث الأوراغي، اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية.

فهو قائم وركب فهو راكب عرفنا اسم الفاعل فقلنا ذهب فهو ذاهب، وأكل فهو آكل، وما أشبه ذلك»[101]. أما غيرُها القياسية والجدلية من علـــل النحاة المستدلّ بها على أوصافهم للظاهرة اللغوية فلا شيء منها بـــنافع في معرفة اللغة العربية. ويحسن أن نقصر الكلام على ما يفيد في اكتساب اللغة أما ما قلّ نفعُه في الموضوع فهو كثيرٌ.

3.3.4. القول فعلٌ لساني أبلغ من وصف اللساني للقول

سبق أن جعلنا من العبارة «الفعل أبلغ من القول» مبدأً ضرورياً في درس التـــربية الإســـلامية، وبما أن القول فعلٌ لساني فهو أبلغ في تعليم اللغـــة من وصف اللساني للقول. وبعبارة أخرى، يتعيّن على المعلِّم أن يقُـــولَ ما يُريدُ من المتعلمين أن يقولوا، وعلى الوجه الذي يريد. وهذا العمــــل أبسط من أن يصف المطلوب أولاً، ثم يحملُهم على تحقيقه. غيرُ مجدٍ أن يصف المعلمُ مخرجَ /ع/ مثلاً وصفاتِها، ثم يطلب من المتعلمين أن يتلفظوا بما عرفوا من خلال الوصف.

إذنْ، لا تـــصفْ وتطلبَ تحقيقَ الوصف، وإنما قُلْ واطلُبْ النَّسْجَ علـــى المنوال. فإذا استهدف الدرسُ، من بين ما استهدف، تنميةَ حاسةِ الـــسمع علـــى التقاط القيم الصوتية الخلافية لنطيقة /ع/ أو غيرها من الحلقيات، وترويضَ ما في حجرة الحلق من أعضاء التصويت تعيَّن على مـــصمِّم المـــنهاج اللغـــوي وعلى منفذه الالتزامُ بما يلي من الخطوات المنهجـــية، وذلـــك خـــلال تأليف الوثائق التربوية، وإبَّانَ تلقين المادة التعليمية المتضمَّنة فيها.

- تـــضمين نـــصِّ الـــدرس، وفي الغالب ما يكون حوارياً، النطيقة المـــستهدفة بالـــتلقين بشرط النسقية كما سبق وصفُها في درس

(101) الزجاجي الإيضاح في علل النحو، ص64، دار النفائس بيروت 1399هـ.

التهجـــية، وطُبِّقت عملياً في النص الحواري «بلاغ خاطئ»[102].

وقد سبق أن قلنا إن تحقيق شرط النسقية يكون من خلال ثنائيات أو ثلاثـــيات أو أكثـــر من المفردات المتشاكلة، وهذه المفردات مقولتُها واحدةٌ، ومعناها مختلفٌ، وجناسها القولي أو الصوتي ناقص. يتعاقب علـــى نفس الموضع من تلك المفردات إما «نطائقُ متجانسة»، وهي التي يسري في جميعها صُوَيْتٌ نووي واحد؛ كالصفير الذي يجري في «/س/ص/ز/»، والـــنَّفْث الساري في «/ث/ذ/ظ/»، وإما «نطائق متـــشابهة»، وهـــي التي تقاربت أجراسُها لأنها تَشكَّلت في أحياز داخل حجرة رنين واحدة، مثل «/ء/ع/هـ/ح/».

- عَزلُ المفردات المتشاكلة بإخراجها من نصِّ الدرس، وإثباتُها على الورق أو اللوح منتظمةً كما في الأمثلة الثلاثة التالية:

(1). أَثَــرَ ، سَــأَلَ ، جَــاءَ ، أَمَّ ، وَأَدَ ، قَــرَأَ ، أَجَّــلَ.
عَثَــرَ ، ســعَلَ ، جَــاعَ ، عَمَّ ، وَعَدَ ، قَرَعَ ، عَجَّلَ.

(2). سَيْفٌ ، بَسْمَةٌ ، سَــبٌ ، سَادَ ، سَالَ ، قَسْرٌ ، أَقْسَى .
صَيْفٌ ، بَصْمَةٌ ، صَــبٌ ، صَادَ ، صَالَ ، قصْرٌ ، أَقْصى.

(3). هَرَقَ ، أَبْهَرَ ، تَــاهَ ، هَامَ ، هَرِيرٌ ، شَهْمٌ ، تَهَيَّبَ.
حَرَقَ ، أَبْحَرَ ، تَــاحَ ، حَامَ ، حَرِيرٌ ، شَحْمٌ ، تَحَيَّبَ.

- قـــراءة أو إسماع هذه الثنائيات عمودياً مع التحقيق التام للصُّوَيْت الخـــلافي؛ كالحـــرص، في المثال الثالث، على إنتاج وإسماع «بُحَّة الحـــاء» الناتجة عادةً عن احتكاك النفس بأعضاء نطقية في الحلق، مـــن جراء تضييق مجراه. وكذلك الأمر بالنسبة إلى «هوائية الهاء» المـــتولدة عـــن السماح للهواء الصاعد في المزمار بالمرور من غير

---

(102) انظر نص الدرس في القسم الأول من هذا العمل.

تدخل لأيّ عضو. ويستمر هذا التحقيق في الثنائيات المثبتة في أي درس استهدف تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق، مع تركيز الوعي بأن اختلاف معاني المفردات المتشاكلة راجع بالدرجة الأولى إلى الصُّوَيْت الفارق، بحيث يكون للتفخيم أو الترقيق في المثال (2) قيمة صوتية خلافية، ووظيفة دلالية فارقة، وللشدة والجهر نفس القيمة والوظيفة في المثال (1).

- إسماع أصوات طبيعية من جنس النطيقة أو النطائق المستهدفة بالتلقين، إذ انكشف منذ القديم أن نطائق اللغات البشرية مسموعة على نحو مّا في الطبيعة[103]، ويحسن استثمار إمكانية تقليد ما في الطبيعة من الأصوات من أجل الوصول إلى تلقين النطيقة المرصودة. ويبقى للمعلم أن ينتقي من محيطه ما يراه من الأصوات الطبيعية مناسباً لإدراك الهدف.
- إسماعُ إحدى المفردتين المتشاكلتين، ويُطلب من المتعلمين أن يتلفّظوا بما يُقابلها في الثنائية؛ كأن ينطق المعلم ويكتب على اللوح المفردات المرتّصّة في المنسوقات (4-6) الآتية، ثم يَحمل الطلاب على بناء المفردة المفقودة في الثنائية بشرط المشاكلة القولية، وأن يجتهدوا في تحقيق نطائقها وإن لم يفهموا لها معنى، لأن المستهدف

---

(103) من القدماء الذين وصفوا التشابه بين نطائق اللغات وأصوات الطبيعة نذكر ابن سينا وقد عقد في كتابه أسباب حدوث الحروف فصلاً في أن نطائق اللغة قد تسمع من حركات غير نطقية، ويقول«وأنت تسمع العينَ من كل إخراج هواء بعنف من مخرج رطب، والحاء عن أضيق منه، والخاء عن حك كل جسم ليّن حكاً كالقشر بجسم صلب، والهاء عن نفوذ الهواء بقوة في جسم غير ممانع كالهواء نفسه...». وكذلك يستمر في وصف الحركات الطبيعية المنتجة لأصوات تشاكل نطائق اللغة. للمزيد من التفصيل راجع ص93 من كتابه أسباب حدوث الحروف، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، دمشق 1403هـ.

في هذه المرحلة من الدرس محصورٌ في تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق.

(4). صَـــام ، صِفْرٌ ، صَرِيرٌ ، خَصَاصَةٌ ، خَمِيصٌ ، صِهْـــرٌ .

.... ، .... ، .... ، .... ، .... ، ....

(5). عَكَلَ ، بَرَاعَةٌ ، اِبْتَدَعَ ، مَرْعَى ، عَبِـــقَ ، عَمَـــرَ .

.... ، .... ، .... ، .... ، .... ، ....

(6). هَامِدٌ ، أَهَلٌ ، هَمَلَ ، هَلٌ ، هُمَامٌ ، مَهْرَبٌ ، اِسْتَهَمَ.

.... ، .... ، .... ، .... ، .... ، .... ، ....

- إمـــلاءٌ يترشـــح لـــه أحدُ الطلاب، والباقي يكتبون المسموعَ أو يـــنطقونه، وغايتُه قياسُ درجة تحقيق الطالب الذي يُملي للنطائق التي تُؤلِّف العبارة المملاة، لأنه بقدر ما يُجيد النُّطقَ يُوفِّق الطلابُ في كـــتابة مـــا يسمعون. ويُستحسن أن تكون عبارات الإملاء قـــصيرة متقطعة، تتركب من مفردات مهجورة أو متروكة، لئلا يكتب الطلابُ ما يعرفون إذ الغاية أن يكتبوا ما يسمعون.

(7) ما كَادَهُ إلاَّ كَادِحٌ – خَشْخَاشٌ بِيَدِ هَشْهَاشٍ – جَوَازُهَا جَوَازِعُهُ. مَـــا رَتَأَ ولا رَتَعَ – مَسِيرُكُمْ مَصِيرُكُمْ – سَابُورٌ صَبُورٌ – أَسْرَارُ الأَضْرَارِ هُنَا.

ويكون هذا القسم من تدريب حاسَّة السمع وجهاز النطق مفيداً إذا روعـــي مـــا ذُكـــر فضلاً عن التركيز على نطائق الدرس وهي مؤلَّفة مع النطائق المشتركة بين اللغتين الأصلية والثانية، كما هو مطبَّقٌ في المثال (7).

4.3.4. الملاحظة وتكوين مهارتي الكتابة والتهجية

لن نتناول في هذا الموضع الكتابة بصفتها مهارةً للتعبير الكتابـــي عـــن الخواطر والأفكار، وإنما سنُعالجها بصفتها مهارةً يدويةً تحتاج إلى

تكـوين بالتدريب احتياجَ جهازِ النطق إلى تشكيل بالترويض. فجهازُ النطق كجارحة اليد باعتبارهما يُمتحان علامات قابلةً للتأليف المتدرّج وتبليغ المقاصد. مع فارق أن علاماتِ النطق مسموعةٌ وهي السابقة، بينما علامات اليد مرئيةٌ وهي تابعةٌ للموجود أولاً.

فالمقصود إذن بتكوين مهارة الكتابة في هذا الموضع هو حصر مجموع العمليات التربوية اللازمة لاكتساب القدرة على رسم حروف العربية والتأليف بينها لإنشاء المفردات، والتأليف بين المفردات لتكوين المركّبات، والتأليف بين المركبات لتكوين الجمل، وكذلك يتدرّج في الباقي.

ولسنا في حاجة إلى إثبات أن تعليم مهارة الكتابة، بمعنى رسم الحروف والتأليف بينها، سابقٌ على تعليم مهارة القراءة، إذ لا يقرأ الواحد منا إلا إذا كتب أولاً، فمن رسم بيده حرفاً كما سمعه قرأه بعينيه وتلفّظه بفيه كما سمعه. وما قَرَأَ من لم يكتب، وما كتب من لم يُدرِّبْ جارحة اليد على رسم الشكل الهندسي لكل حرف في أوضاعه المختلفة؛ أي وهو في أول المفردة أو في وسطها أو في آخرها. وفي جميع الأحوال إما متصلٌ بما يليه من جهة دون أخرى أو من الجهتين، وإما منفصل عنه من الجهتين أو من إحداهما. ولا شك في أن إكسابَ اليد مهارة الخط بأية لغة يحتاج إلى ضوابط تربوية وتدريبات مناسبة. ويعنينا حالياً الاهتمام بمختلف الإجراءات اللازمة لاكتساب مهارة الكتابة باللغة العربية.

- تعيين الاتجاه؛ من المعلوم أن كل اللغات البشرية مجبَرةٌ على اختيار اتجاه من الاتجاهات الأربعة وإهمال الباقي. وبما أن العربية قد اختارتْ الكتابة من اليمين نحو اليسار تعيَّن بالبدء بتمرين اليد على تشكيل حركة تنطلق من اليمين وتتوقّف في اليسار. وهذه العملية

ضرورية بالنسبة إلى تعليم الكتابة بالعربية أو بمثلها من اللغات لمن نشأ في لغته الأصلية على الكتابة انطلاقاً من اتجاه مغاير.

وقد بينت التجربة أن إغفال تعيين الاتجاه في الكتابة يضطرُّ المتعلمين إلى نقل عاداتهم في لغاتهم الأصلية، الشيء الذي يؤخِّر اكتساب الكتابة باللغة الثانية.

- التحسيس بمبدأ الأحادية القاضي بأن تُكتب النطيقة المركبة من الصُّوَيْتات [صفير + همس + تفخيم] مثلاً بالحرف الواحد (ص) لا غير، ولا يُنطَق الحرف الواحد المرسوم على هذه الصورة (ص) بغير الصُّوَيْتات [صفير + همس + تفخيم].

استجابة الأبجدية العربية لمبدأ الأحادية لا تطرح مشاكل إملائية، إذ عند سماع [صفير+همس+ترقيق] يُكتب الحرف(س) لا غير. وإذا قُرئ الحرفُ (ص) في أي موقع من اللفظة لا يُسمع غيرُ التصويتة المركبة من [صفير + همس + تفخيم]. ويطرد في كل الأبجدية إلا بالنسبة إلى بعضها وفي مواقع مضبوطة بقواعد مخصوصة. وكل اللغات التي تعمل بمبدأ الأحادية تسهل فيها القراءة أيضاً بخلاف اللغات الآخذة بمبدأ التعدد؛ كأن تُكتب النطيقة الواحدة بأكثر من حرف واحد، ويكون للحرف الواحد أكثر من نطق واحد. ومبدأ التعدد يعسر القراءة إذ تقوم على التخمين في كل ما لم يكن مسبوقاً بالاكتساب.

إلى جانب الأحادية ينبغي أيضاً التركيز على مبدأ تبعية الخط للصوت الذي يمنع إخراج الأحرف المنطوقة من بنية اللفظة، منْعَهُ إدراج حرف شاغرٍ صوتياً في نفس البنية. ولتقيد الأبجدية العربية بمبدأ التبعية كانتْ كتابتُها مباشرةً كتابةً صوتيةً، وما خرقته إلا في لفظة (عمرو)، وفي الفعل المسند إلى جماعة الغائبين (شكروا، ولن يفتروا).

- تجميع الحروف المتماثلة كالقرنيات [بـ يـ نـ تـ ثـ]، والمتشابهات كالمدورات [هـ م و ة]، والاقتصار عليها في تكوين مفردات تُركّب منها جملٌ، وقد وضحنا طريقة التجميع ومزيتها في الفصل الأول من هذا القسم، وكذلك في الفصل المعقود للسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية.

5.3.4. النص الحواري ومهارة المحادثة

يُفترض في الدرس الذي يجري في قاعة الفصل لتكوين مهارة المحادثة أن يُحاكي ما يجري في المجتمع من تخاطب عفوي بين أفراده. ولتحقيق المحاكاة في المستوى المطلوب يلزم خلال تأليف المادة التعليمية مراعاة ما يلي:

أولاً: أن يكون موضوع الدرس لا يختلف في شيء عن الموضوعات اليومية التي تنال من اهتمامات المتعلمين في وسطهم الاجتماعي.

ثانياً: أن يُبنى موضوع الدرس بناءً حوارياً، يدور بين شخصين أو أكثر في موضوع ملتصق بهم في حياتهم اليومية.

ثالثاً: أن يُستعمل في التعبير عن مضامين الجمل الحوارية المفرداتُ الأكثر تداولاً في وسائل الاتصال اليومي.

كما ينبغي التقيدُ خلال التدريس بالخطوات التالية:

أولاً: إسماع النص الحواري بعد تمرين حصر الانتباه، ومن المعلوم أن إنجاز هذه الخطوة مرهون بتصميم الدرس في الأصل على الاستعانة بالوسائل السمعية على الأقل. بحيث يكون الحوار مسجلاً على آلة التسجيل، وليس للمعلم سوى تشغيل الجهاز عدد المرات الضرورية لالتقاط المتعلمين لمفردات نص الدرس وجمله.

ثانياً: تفهيم مضامين عبارات النص الحواري المفترض فيها أن تكون قصيرة، وذلك بتفكيكها إلى جمل ومركبات ومفردات، وتناول دلالاتها في سياق العبارة الحوارية بالتحديد الدقيق. وفي هذه المرحلة يحتاج المعلم إلى الوسائل البصرية المساعدة على التفهيم، كما يحتاج إلى توظيف كل مهاراته التمثيلية لتشخيص المعاني المستهدفة بالإيضاح.

ولعل عمليةَ التفهيم أصعبُ ما في مهنة التعليم، وهي أعقد في تدريس اللغات، لأن الأمر لا يتعلق بتفهيم المضامين الفكرية المدلول عليها بالمفردات المعجمية، وإنما يتجاوزه إلى تفهيم دلالات الأبنية؛ كمعاني الصيغ الصرفية من قبيل المغالبة والمطاوعة والغلبة والمشاركة، ودلالات اللواصق التي تلحق الصيغة أو تسبقها كأحرف المضارعة وعلامات المطابقة التي تلحق الماضي، وتفهيم البنية الموقعية لمكونات الجملة، وكل ذلك لا تُفيد اللغة الواصفة في تفهيمه. لأنه لا تكون لغةٌ هدفاً للتعليم ووسيلةً إذا كان المتعلم ناطقاً بغيرها.

للصعوبة الموصوفة ينبغي التركيز في أكبر عدد من الدروس الأولى على تلقين معجم الموضوعات الحسية التي يمكن الإشارة إليها، أو إحضارُ صورها أو رسمها، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأفعال التي يمكن تشخيصُ معانيها بالتمثيل أو الإيماء.

ثالثاً: تشخيص الحوار من قبل المتعلمين، بتوزيعهم إلى مجموعاتٍ بعدد شخصيات نص الدرس، بحيث يتقمَّصُ كل تلميذ شخصية مع تبادل الأدوار طبعاً، ويَتحوَّلُ الحوار المكتوبُ إلى منطوق. وتستمر العملية بالقدر الذي يشارف الحفظ عن ظهر قلب.

رابعاً: استعمال المكتسب في مختلف التدريبات التي تعقب التفهيم والتحفيظ، يبتدئ بالوصف الشفوي لعمل حسي ينجزه القرينُ؛ كأن يُمسكَ هذا الأخيرُ أُذُنَه اليسرى بيده اليمنى، ويطلبَ من زميله؛ بسؤال

ماذا أفعل، أن يصف الصورة. وعند تبادل الأدوار تُشكَّل صورةٌ أخرى بسيطة، وبنفس السؤال يُطلب وصفُ الصورةِ الأخيرة. وكذلك يستمرُّ.

وقد تُركّبُ صورةٌ معقدةٌ نسبياً؛ كأن ينجز تلميذٌ متوالية من الأعمال تحت أعين مجموعته، ويشترك الجميع في وصفها، مع التركيز على استعمال الضمير وأدوات العطف، لأن الفاعل واحد تُسند إليه أفعالٌ متعاطفة بحسب التوالي والتراخي.

وللزيادة في تركيب المشاهد الحوارية يمكن عرضُ شريط من الرسوم المعبِّرة عن معانٍ حسية واضحة لكنها غير ناطقة، ويُطلب من المتعلمين أن يتخيلوا حديثاً يجري بين شخصيات الشريط، ويتعاونوا على صياغته.

وأخيراً اختيارُ موضوعٍ للحوار الحرّ، بشرط أن يكون التلاميذ قد سبق لهم أن اكتسبوا الرصيد اللغوي الكافي الذي يُمكّنهم من إجراء نقاش جاد باللغة الثانية، ومن غير استعمال شيءٍ من معجم لغتهم الأصلية أو تركيبها.

كل ما سبق حول إنشاء النص الحواري في طريقة سمعية بصرية، ومنهجية تدريسه مع الاستعانة عليه بالوسائل المساعدة، ومراحل إجراء مختلف التدريبات لتقرير المكتسب والتحكم في استعماله، كل ذلك يُتوخى منه أن ينمي مهارة المحادثة التي يرغب فيها كلُّ متعلِّمٍ لِلُغةٍ ثانيةٍ من أجل أن يتواصل بها شفوياً كما لو كان واحداً من أصحابها الذين نشأوا عليها واعتادوا.

5. طرق اكتساب قواعد اللغة

سبقت الإشارة إلى أن معلم العربية محتاجٌ إلى التزوُّد بمعرفتين؛ 1) معرفة لغوية يمتلكها بمزاولة الفعل اللغوي حتى تحصل فيه قدرةٌ على

التعـــبير السليم بالعربية وإفهامِ مخاطَبيه بالطريقة التي يفهم بها ما يتلقاه عنهم شفوياً أو كتابياً. 2) معرفة لسانية تحصل له بمطالعة كتب النحاة الـــذين وصـــفوا اللغة العربية وصاغوا قواعدها صياغة مًا. وإذا كانت المعــرفة اللغوية واحدةً فإن المعرفة اللسانية تكاد تختلف وتتعدَّد بتعدُّد الـــنحاة. والـــثابت المؤكَّد أن ما اقترحه نحاةٌ جددٌ من وصف للعربية يخـــتلف تمام الاختلاف عن مقترحات النحاة القدماء، إذ يكفي تطارُح مفهوم العامل لنجده مائةَ عامل في نحو سيبويه[104]، في حين لا يتجاوز عاملين في نحو العربية التوليفي[105].

1.5. معرفة اللغات لا تحصل بمعرفة اللسانيات فقط

مـــبق أن أثبتـــنا في مواضع أخرى أن معرفة مختلف الأوصاف التي يقتـــرحها الـــنحاة للعربية لا تُكسب معرفةً بهذه اللغة، وأقوى الأدلة على الإطـــلاق هـــو اختلافُ النحاة وموضوع الدراسة واحد، من ذلك تجويزُ جماعـــة ابـــن جني والجرجاني وابن مالك لمثل هذا التركيب (زانَ تاجُها العروسَ) ومَنْعُه من لدن المبرد والزمخشري وابن السراج ومعظم النحويين.

ومـــنه أيـــضاً اخـــتلافُ البصريين والكوفيين في وصف الجملة الواحدة من قبيل «الجدارُ سَقَطَ». حيث أن المركب الاسمي «الجدارُ» في نحـــو البـــصريين مبتدأ، وفي نحو الكوفيين فاعل، و«سَقَطَ» في نحو البصرية مركب فعلي ينحل إلى فعل وفاعل غيرِ محقق صوتياً، وهو في نحـــو الكوفـــية فعل بسيط لا يحتمل ضمير الفاعل[106]. لأن العامل

---

(104) انظر كتاب عبد القاهر الجرجاني، العوامل المائة.

(105) انظـــر كـــتاب محمد الأوراغي، الوسائط اللغوية بجزأيه، ومختلف المقالات التبسيطية المنشورة في الموضوع.

(106) انظـــر مـــبحث «ردُّ تقديـــر الـــضمائر في الأفعال» في كتاب ابن مضاء القرطبـــي، ص 81 وما بعدها، دار الاعتصام، القاهرة، 1399.

عـــندهم يعمل الرفع في الاتجاهين، وليس عمله مشروطاً بوجوده في موقع بعينه.

وبالنظر إلى المقولة الفرعية التي ينتمي إليها الفعلُ «سقط» تعينت للاسم «الجدارُ» الذي يُراكبُه وظيفةُ الفاعل الصناعي، وهو الذي يكون فـــاعلاً في النموذج النحوي الذي يصنعه اللساني لوصف اللغة، أما في اللغـــة الموصوفة فإن له وظيفةَ المفعول. ومن آفات العلم التي تُفسده أن لا تأتي توقعاتُ النموذج مطابقةً للموضوعات الموصوفة.

كـــل ما سبق من الخلاف في التحليل والوصف والتعليل ليربك مكتَـــسبَ اللغة الذي يتوسَّل إليها بأوصاف النحاة. وإذا كان الأمر كـــذلك فما الداعي إذنْ إلى بذل جهد ثقافي إضافي لتحصيل معرفة لـــسانية لا يُنتفع بها في اكتساب اللغة. صحيحٌ أن الفرد يكتسب لغة محـــيطه مـــن غير أن يطلع على شيء من أعمال النحاة، ولكن هذه المعـــرفة ستكون من قبيل هكذا نطقت العرب، أي ستشمل الوصف مجـــرداً من المفسر العلي الذي يُقدِّم في الجواب عن لِمَ نطقت العرب هكذا.

فالفـــرد يكتـــسب مـــن وسطه وصفاً للغة المنطوقة أو المكتوبة، ويحصل من مطالعته لأعمال النحويين على المفسر العلي لذلك الوصف. وعـــندئذ يتحول المتكلم إلى عارف بالكيف وباللِّمِّ على حدِّ قول ابن ســـينا، أي يعلم كيف يبني العبارة اللغوية السليمة، ويعلم لِمَ يجب أن تكـــون لهـــا تلـــك البنية وليس غيرها. كما يستطيع أن يكتشف أيّ الجملتين التاليتين سليمةٌ، ولِمَ كانت الأخرى لاحنةً، وما موطنُ الخَرْق، أهو معجمي أم اشتقاقي أم صرفي أم تركيبي.

(8) أ. هَرِبَ إلى الغابة.

ب. هُلِكَ في الحرب.

فالمعـــرفة اللسانية تجيب عن مثل الأسئلة المسرودة أعلاه، فتُصيِّرُ المعـــرفة اللغـــوية معقولةً، حيث يكون الإدراك الحسي لما للعبارة من خـــصائص بنـــيوية مقروناً بالمفسر العلّي لتلك البنية. إذن، قيمة المعرفة اللـــسانية كامنةٌ في عقلنتها للمعرفة اللغوية المكتسبة بطريقة طبيعية من المحـــيط اللغوي مباشرة، أو بطريقة اصطناعية من داخل حجرة الدرس بواسطة نصوص تخيلية.

2.5. تعليم القواعد بالنسج على المنوال

تعليم القواعد يُعجِّل باكتساب نحو اللغة صرفاً وتركيباً، يبقى المعجم وقـــد يُـــنفق فيه صاحبُ اللغة العمرَ كلّه ولا يُحيط بجميع مداخله، لكن اكتـــساب نسق القواعد، وقد يكون في ظرف وجيز، يُسهّل على المتعلّم مواصلةَ تنميةِ ثروته المعجمية حتى يُدرك المستوى الثقافي المرغوب فيه.

وإنّ أهم قاعدة تربوية في طريقة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هـــي الاهتداء من النص مباشرة إلى القاعدة المستهدفة، فلا تُعلّم قاعدةٌ بواســـطة أقوال النحاة التي تصفها، وإنما يكون بتسخير كافة الوسائل التـــربوية التي تمكن المتعلم من الاهتداء إليها واختزالها بصفتها «نَهيجَةً» في «العـــضو اللاغـــي» من الذهن البشري، منها تصدر الأوامرُ لنظم الكـــلام النفـــسي فتـــركيبِ القول اللساني على غراره. وتُسمّى تلك النهـــيجة مـــصدرِ الأوامر قاعدةً لأنها تُولّدُ وتُنتج، وكل ما هو مصدر لتولـــيد شيءٍ وإنتاجه فهو قاعدتُه. ولا يسلم وصفُ القاعدة اللغوية إلا إذا صيغ في صورة نهيجة مُراقَبة دلالياً.

أما الوسائل التربوية التي يجب تسخيرُها لتحقيق الاكتساب المباشر للقواعد اللغوية فأوّلُها تكرير القاعدة في نص الدرس وجعلها تظهر في كل حين.

وثانيها: قد لا يحسن تركيزُ الاهتمام على القاعدة المعنية وإفرادُها بكـــل العـــناية، لأنـــه في كل درس أكثرُ من هدف، بل ينبغي توزيع الاهتمام على الأهداف المرصودة في كل درس. ولا ضيرَ في ميل طفيف إلى بعضها لجدته.

ثالثها: عزلُ التركيب المعني في مرحلة من مراحل الدرس وتدوينُه على الورق أو اللوح ليصير موضوع التحليل وملاحظة الجميع. ويحسن تأكيده بتركيب مماثلٍ من إنشاء المعلم، مع إخضاعه للتحليل والملاحظة، حـــتى يهـــتدي الجميع إلى القاعدة الثاوية خلف الظاهرة. نفترض أن العبارة (9. أ) قد وردت في النص المدروس، ومنه أُخذت ودُوِّنت على اللوحة.

(9) أ. ما سَكَّ بنكُنا الإسلامي نقداً موحَّداً وقد يَسُكُّه قريباً، وما قَلَّ له مالٌ ولا يقِلُّ له أبداً.

ب. لا يَجُزُّ فلاّحُنا صوفاً وما جَزَّها سابقاً، وعرق جبينه ما جفَّ ولا يَجِفُّ إطلاقاً.

ولا يعني تحليل العبارتين شيئاً أكثر من تجميع المتماثلين على النحو التالي:

(10) أ. سكَّ نقداً يَسُكُّه . يَجُزُّ صوفاً جَزَّها.

ب. قَلَّ مالٌ يقِلُّ . جفَّ يَجِفُّ.

ومـــن الملاحظـــة المركـــزة سوف يهتدي الجميع في الغالب إلى استخلاص قاعدة من قبيل ما يلي:

(11) **فَعَـــلَ الْمُضعَّفُ** إذا كان متعدياً ضُمّت عينُ مضارعه، وإذا كان لازماً كُسرت.

رابعهـــا النـــسج على المنوال، ويكون خلال التدريبات، بإمداد المـــتعلمين بقائمـــتين من الأفعال المضعَّفة؛ تضم إحداهما أفعالاً متعدياً،

وتـــضم الأخـــرى أفعالاً لازمةً، ثم يُطلب منهم تحويلُها من الماضي إلى المضارع. وسوف يهتدي الجميع إلى الصواب.

خلاصة

تبـــيَّن أن مهنة التدريس يحتاج تطويرُها كسائر المهن الإنتاجية إلى تـــراكم معـــرفي في كيفية العمل المحقِّق للنتائج المرجوة في قطاع التربية والـــتكوين. وأنّ تكـــوينَ تـــراكمٍ في المعرفة العملية يحتاج، فضلاً عن التأملات النظرية، إلى رصد أنجح الخبرات الفردية في كلّ عملية تربوية، ثم تدوينُها من أجل نشرها بين المشتغلين بالتنشئة الحضارية والتكوينات العملية. ومثل هذا العمل يتولاه عادةً ذوو الخبرة الثلاثية، حينَ يضمُّون إلى كفـــاءاتهم العلمية العالية في أحد التخصصات المعرفية تجربةً غنية في الميدان العملي، واطِّلاعاً واسعاً في العلوم التربوية.

وقد ثبت من عدَّة جهات أن الممارسة العملية أبلغ في التعليم من الأقـــوال الوصـــفية، سواءً تعلّق الأمر بالتنشئة الاجتماعية على القيم الحضارية أو باستحداث الكفاءات المهنية المناسبة للقطاعات الإنتاجية. وعليه لا يُنتظر من مدرِّسٍ أن ينجح في عمله التربوي بنسبة مقبولة إذا كـــان في الـــدرس يَحثُّ قولاً على قِيَمٍ لا يأتيها فعلاً، أو يصف بدقة مخـــرجَ نطيقة لا يُطاوعُه جهازُ تلفُّظه على أن يُوفِّيَه حقَّها من السمات الصوتية الخلافية، أو يُرتِّل على المسامع المنظوماتِ الصرفيةَ والنحوية ولا تكادُ الجملةُ تستقيمُ على لسانه. يُعلِّمُ العربيةَ وهو يُنفِّرُ منها بطريقته في التدريس، يُلقِّن اللغة الفصحى بإحدى لهجاتها أو بشيء من لغات المنـــشأ الأخرى. يَمتهن التدريس وهو مهيَّأ خلقةً لغيره، ويحضرُ إلى الفـــصل مـــن غير تحضير للدرس اتقاءً لنتائج الغياب وليس رغبةً في تطوير قدرات الطلاب.

إنّ الارتقــاءَ بتعلـــيم اللغة العربية في وطنها أو في وطن غيرها لا يُدرك بتشخيص أزمتها الحالية مع الناطقين، ولا بصدق النوايا وإلحاح الرغبة وافتعال الحماس، وإنما يكون باسترخاص النفس والنفيس في سبيل لــسان حــضارة القرآن، وعقد العزم على العمل المكثّف المتواصل في المناحي التالية:

أولاً: حِرْصُ الجميع على الاستثمار الواسعة لنتائج البحث العلمي في مجــال اللسانيات العربية الحديثة بفروعها المختلفة: 1) الوصفية التي تتخذ من العربية موضوعاً للوصف العلمي بالمعنى المعاصر للعلمية. و2) النفــسية الــتي تربط الاكتساب الطبيعي للغة بكيفية اشتغال الدماغ البشري وهو يبني في ذاته مختلفَ الأنساق المعرفية. و3) الاجتماعية التي تــربط نسق اللغة بديوانها الثقافي وبالبناء الاجتماعي لمستعمليها. و4) التــربوية المتميزة باستثمار نتائج مختلفِ الفروع السابقة لدعم القرارات التربوية في مجال تدريس اللغة العربية.

ثانــياً: الاستخدام الواسع لما توفِّرُه تكنولوجيا التعليم من مختلف الوســائط الــتي تُساعد على تدريس اللغات، ومنها إعدادُ البرمجيات التعليمـــية واستخدامُ الموجود منها، سواءً في التعليم المباشر الذي يجري في الفــصل بين المدرِّس وطلاّبه، أو في التعليم التفاعلي الذي يجري بين الحاســـوب والطالــب في بيته. ولا يخفى على مهتمٍ فعاليةُ تعليم العربية بــتعديد الوســائط المــتكاملة؛ كالجمع بين اللفظ المنطوق، والقول المكــتوب، والكلام المفهوم، والرسم الموضّح، والصوت المعبِّر. تركيب هـــذه الوسائط المتنوعة في نفس المنهاج اللغوي من شأنه أن يُثمر نتائج أفضل من الاقتصار على السّبورة والكتاب.

ثالثاً: التأطير المعرفي والتربوي بهدف مواصلة التكوين في المجالات الأربعــة: اللغــة العربية، والثقافة العربية، واللسانيات العربية، والعلوم

التـــربوية. ويمكن تحقيقُه بصور مختلفة: كالموائد المستديرة، والمحضرات الدورية، والندوات المحلية، والأوراش التربوية لتبادل الخبرات والتجارب الشخـــصية، والدورات التدريبية لتصحيح المسارات التربوية، وتنشيط الـــبحث في موضوع تجويد التعليم للغة العربية، وإحداث دورية ورقية وإلكترونية لتعميم نتائج البحث وتسهيل الاستفادة منه.

الفصل الرابع

اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

مقدمة

لا أحـــد من المهتمين بقضايا التربية والتكوين يشك في أن تعليم اللغـــات لأصحابها أو للناطقين بغيرها يجب أن يخضع لتخطيط مضبوط مسبقاً، لكنه يُفتَقد في بلداننا الناشئة مَن يستهلُ مشروعه التربويَ بإقامة صرْح ذاك المخطّط التوجيهي.

وحرصـــاً على بيان المقاصدِ ووضوحِ التناولِ يحسُن البدْءُ بالتنبيه علـــى مجموعة من المفاهيم التربوية التي لا تدخل حالياً في مجال اهتمامنا وإنْ كثُـــرَ تداولها في ديباجات الكتب المدرسية والخُطَط التربوية. فلن نتعـــرض لمـــسألة الأدوار الثقافية المنوطة بتعليم اللغات على الرغم من وجاهة الموضوع، ووُرُوده في إطار اللسانيات الاجتماعية. وليس لنا أن ننشغل الآن بالتوجيهات التربوية المعدّة لإرشاد المدرّسين وتدريبهم على تلقـــين مخـــتلف المهـــارات اللغـــوية[107]. لأنه مع ورود هذا الموضوع بيداغوجـــياً غير أنه متعلّقٌ موقعياً بالنتائج المستخلصة من مبحث سابق عليه، يُعنى بأصول التخطيط لتعليم اللغات.

وبعـــبارة أخـــرى إن الطرائق الخاصة بتدريس اللغات لتهمُّ كلَّ المشتغلين بالتربية والتكوين في أي مستوى من مستويات التعليم، لكنَّ

---

(107) للتوســـع في الموضوع انظر إسحاق أمين، أساسية طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيسيسكو (1418هـ).

الـــذي يعنينا الآنَ أكثر، لأنه لا يُتحدَّث عنه إطلاقاً، هو مسألةُ العلاقة القائمـــة بين الطرائق الخاصة بتدريس اللغات وبين اللسانيات النفسية، وسوف يتبيَّن عند التحقيق أن هذه العلاقة لا يجوز إغفالُها، وأن وصف العلـــوم التربوية لطرائق التدريس بمعزل عن نتائج البحث في اللسانيات النفـــسية ليُعتـــبر وصـــفاً غيرَ مؤسس، ولا يستند إلى منطلقات واردة بيداغوجـــياً. ويلزم عن ربطنا بين ذَيْنِكُمْ الحقليْنِ المعرفيَّيْنِ أن نُفرد هذا الموضـــوع بمبحث خاص نبرهن فيه على أن اللسانياتِ النفسيةَ تُشكِّل القاعدة والمنطلق الأساس لبناء أوردِ طريقة لتنفيذ منهاجٍ لغويٍّ.

مـــن أولـــيات التـــربية والتكوين ربطُ المنهاج التربوي بأهدافه المرصودة. وهذه الأخيرة في ميدان اللغة قسمان:

1) **أهـــداف خارجـــيةٌ**؛ وهي الأدوارُ التي كانت تسندها اللسانياتُ المقارنـــة في القرن التاسع إلى اللغة، أو الوظائفُ التي تربطها حالياً اللـــسانياتُ الاجتماعـــية باللغـــة داخل مجتمع معيَّن[108]. وهذه الأدوار أو الوظائـــف تأخـــذ في حقل التربويات شكل قائمة من الأهـــداف الثقافية المستحصلة من خلال تعليم اللغة لأصحابها أو للـــناطقين بغيرهـــا[109]. وهـــذا الضرب من الأهداف مع أهميته سنتركه لما هو أهمُّ منه.

2) **أهداف داخلية**؛ تختص هذه الأهداف برصد نسق اللغة، وتَحمِلُ المـــتكلمين علـــى تحصيله كما هو موظَّفٌ في النصوص المكتوبة

(108) انظـــر مبحث «وظائف اللغة الوطنية واللغات القبلية واللهجات المحلية» في الأوراغـــي (2002)، التـــعدد اللغوي؛انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال الرباط.

(109) راجـــع الفصل الثاني عشر«مداخل تعليم العربية» من كتاب «تعليم العربية لغـــير الـــناطقين بهـــا؛ مناهجه وأساليبه»للدكتور رشدي أحمد طعيمة، منشورات الإيسيسكو، (1410 هـ).

ومستعملٌ في التواصل من لدن القادرين على التعبير بطلاقة عن تجربتهم الشخصية في شتى القطاعات العملية والعلمية. وهذا الضرب الثاني، مع شدة ارتباطه بنسق اللغة، يتشعَّبُ إلى:

أ) **هدف داخلي مباشر**؛ يتميَّزُ باتخاذ معطيات اللغة وسيلةً لاكتساب نسقها، ويتحقق عموماً في الاكتساب الطبيعي للغة التي يتداولها أهلُها وتحيى بينهم.

ب) **هدف داخلي غير مباشر**؛ ينفرد بجعل أوصاف النحاة وسيلةً لاكتساب أنساق اللغات. بحيث تُكتسَب اللغةُ المعينة كالعربية مثلاً من خلال تلقين أقوال النحاة الواصفة لها.

ولعله اتضح أن الأهداف الداخلية أحقُّ بالاهتمام وأسبقُ من غيرها الخارجية، وظهر أيضاً أن اكتساب اللغة إما أن يتحقق بممارسة الكلام في وسط لغوي متجانس، وإما أن يُتوسَّل إليه بأقوال النحاة. وفي كلتا الحالتين لابد من إقامة منهاج تعليمي محتواه نسقُ اللغة المستهدفة أو أقوالُ النحاة الواصفةُ، ومنطلقُه أحدُ أصناف اللسانيات الوصفية، كما سيتبين في المبحث الآتي.

وقبل الشروع في تحليل المباحث التي اخترناها لهذا الفصل يحسن تجديدُ التذكير بظاهرة تضافر العلوم اللسانية والتربوية خلال إنشاء منهاج تعليمي ذي محتوىً لغوي. إذ سوف يتبين أن أيَّ حديث عن طرائق تدريس اللغات لا يستقيم إذا لم يستند إلى نتائج البحوث في مجال اللسانيات النفسية، وأنَّ توكيل اللغة في قضايا ثقافية أو حضارية قد لا يكون في محلِّه إذا لم تُسنِدْه اللسانياتُ الاجتماعية، وأن المناهج اللغوية لا تكون محكَمةَ البناء مضمونةَ الأهداف إذا لم تؤسسها اللسانياتُ الوصفية.

1. نظريات لسانية وبرامج تعليم اللغات

مـــن مميزات النظرية اللسانية حالياً اضطرارُها إلى المشاركة في معالجة «قوى النفس الإنسانية»، وبذلك ظهر فرع اللسانيات النفسية. من قضايا هذا الفرع يهمنا الآن دراساته العلمية المنجزة حول «**العُدَّة الذهنـــية**» التي تزوَّدَ بها الإنسانُ، ويستعملها على الدوام لاكتساب اللغة.

ومـــنذ أن تـــساءل المفكرون، على اختلاف حقولهم المعرفية، حول طبيعة هذه العدة انقسموا إلى فريقَيْنِ اثنين واقعين على طرفي النقـــيض؛ طَبْعِيِّينَ، وكَسْبِيِّين[110]، ولم يكن معهما ثالثٌ إلا على جهة التلفيق. أما ما وضع من الأنحاء الخاصة المسكوت عن إطارها النظـــري فـــوجب انتماؤها بالضرورة المنطقية إما إلى نظرية لسانية نـــسبية تؤســـسها فرضيةٌ كَسْبِيَّة، منها نحو سيبويه. وإما إلى ندها الكلـــية القائمة على فرضية طَبْعِيَّة، كالأنحاء العقلية وليدة التأملات الفلسفية.

1.1. الفرضية الطَّبْعِيَّةُ واللسانيات الكلية

اخـــتص الـــنظَّارُ الطَّبْعِـــيون فلاسفةً كانوا أو لسانيين وعُلوميين بالانطلاق من فرضية عمل مفادها أن عدة الاكتساب عبارة عن عضو في الـــذهن البـــشري نُسِجتْ في خلاياه علومٌ أولية غريزية، بواسطتها تنتظم معطياتُ الواقع وتُؤوَّل التجربةُ ويتأتى الاكتسابُ. وذاك المخزون

---

(110) الطبعيون المقابل العربـــي للفظ الأجنبي.innéistes أقدمهم أفلاطون ومن أشـــهرهم ديكـــارت ولايبنيز وكانط وأحدثهم شومسكي. أما الكسبيون فيضم فريق الأمبريقيين الغربيين كأرسطو وهيوم وبيركلي وكارناب ولوك إلى جانـــب مفكـــرين عرب كابن سينا وكل المتكلمين معتزلةً كانوا أو أشاعرة، ونحوهم من اللسانيين العرب الوضعيين.

من العلوم الغريزية يخضع لقانون الوراثة، إذ ينتقل من ذهن السلف إلى ذهن الخلف بمورِّثات عضوية؛ وهي مجموع العوامل الوراثية التي تُثبِّتُ نوعاً مَّا على خليقة قد تعيَّنت في **النَّحيتة**[111]. أما عن أصل هذه العلوم الغريـــزية فيعود تبعاً لنظرية أصل الأنواع الداروينية إلى البكتيريا وحيدة الخلية.

ومـــع الحرص على تجنب التطويل الملازم للعرض التفصيلي لآراء الطَّبْعيين حول ماهية عدة الاكتساب إلاَّ أنه يحسن أن نذكِّر من جديد بفحـــوى فرضيتهم التي تجعل من تلك العدة ذخيرةً من المفاهيم النسقية المـــرقونة أصـــلاً في نسيج الخلايا الذهنية والمتوارثة ايْلوجياً، وأن نشير باختصار إلى حقيقتين اثنتين:

أولاهما تعود إلى انقسام فريق الطبعيين إلى: 1) لسانيين يتصورون النـــسق المفهومـــي الموروث ذا طبيعة لسانية، ومن هؤلاء شومسكي وأتـــباعه في جمـــيع أعمـــالهم التنظيرية، و2) عُلُوميِّين[112] مختصين في الأنساق المعرفية الصورية، وهم يعدّون العلوم الغريزية الموروثة بيولوجياً ذات طبيعة منطقية. ومن هؤلاء بياجي والمنضوين إلى مدرسته من ذوي التخصصات العلمية المختلفة[113].

أما الحقيقة الثانية فتكمن في توقُّف فريق الطبعيين، على اختلاف حقـــولهم المعـــرفية ومشاربهم الفكرية، دون تقديم أيِّ وصف أو فكرة واضحة عن النسق المفهومي الذي يطبعونه في خلايا الذهن البَشري أو

---

(111) المقابل العربـــي للفظ الأجنبـــي génotype بمعناه في علم الوراثة. وللمزيد من التوضيح راجع ص 342 من كتاب P.P. Massimo, (1979) théories du langage théories de l apprentissage.

(112) العُلومي المقابل العربـــي للفظ الأجنبـــي Epistémologue.

(113) للتوســـع في الموضوع انظر مناظرة شومسكي وبياجي وأتباعهما المنشورة في: P.P. Massimo, (1979) théories du langage théories de l apprentissage.

يُسندونه إلى عدة الاكتساب[114]. وبما أن دماغ الطبعيين ما زال خابية مظلمـة، ولا يقدمـون طـريقةً للاكتساب تعيَّن إهمال أفكارهم في اللـسانيات النفـسية التي تؤسس طرائق التدريس التربوية. ولم يبق في المقابـل سـوى الاهـتمام بما يترتب عن آراء الأمريقيين، وإن بيَّضوا صفحة دماغهم، من وصف الكسبيين خاصةً لطرق الاكتساب[115].

إن اسـتبعاد فرضية العمل الطبعية؛ لفشل أصحابها في وصف عـدة الاكتـساب أولاً ووَصْـف طرائقه ثانياً، ليستلزم بالضرورة المنطقية إخراجَ نظرية اللسانيات الكلية المبنية على هذه الفرضية من أي أساس يُتخذ منطلقاً لوضع المناهج اللغوية التعليمية. وقد سبق أن كـشفنا في أعمـال أخـرى[116] عن مواطن الخلل فيها، بَدْءاً من فرضيتها الأولية الذاهبة إلى أن الملكة اللغوية هي نسيج خلايا ذهنية، ومبادئ لسانية غريزية منسوجة في بنية خلوية تشكل عضواً ذهنياً في دمـاغ البشر. بحيث أن محتوى الملكة اللغوية لا يتعلَّم ولا يُكتسب وإنما يورَّث بموِّرثات مخصوصة، ويُشكِّلُ هذا الإرث البيولوجي العدة الـتي تـسمح للفرد بتنظيم المعطيات اللغوية التي يتلقاها من محيطه، وبناء قدرته النحوية على إنتاج ما لا ينتهي من الجمل السليمة. وقد

---

(114) مـن خـلال مقارنة كاتس من الطبعيين بين فرضية هذا الفريق وفرضية سواهم الامريقيين بيَّن في أكثر من موضع ألاَّ أحد من الفريقين استطاع أن يقـدم وصـفا علميا للطبيعة التي يسندها إلى عدة الاكتساب، وإن تميز الأمـريقيون بوصـف مضبوط لطريقة الاكتساب حيث فشل الطبعيون. وللمزيد من التفصيل راجع أيضاً: Jerrold Katz Payot (1966), La philosophie du Language, Paris, 1971.

(115) راجع الباب الثاني «طرق معرفة اللغة واكتسابها» من كتاب الأوراغي (1990)، اكتـساب اللغـة في الفكر العربـي القديم. وكذلك: Jacques Franeau (1964), La pensée scientifique.

(116) انظر محمد الأوراغي (2001)، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية.

اتضح للجميع أن هذا الخطاب البياني لا يُصاغ في وصف لتلك الملكة اللغوية بالمعنى العلمي للوصف.

كما بينا فساد الطريقة التي انتهجها شومسكي صاحبُ نظرية النحو الكلي وهو يبحث عن تلك المبادئ اللسانية المطبوعة خِلْقةً في الدماغ البشري، إذ رآها في اللغة الأنجليزية التي تناولها بالدراسة والتحليل، فعمَّمها على كل اللغات، لأن فرضية العمل الطبعية تسوِّغ مبدأ التعميم بمعناه الخاص في تصور صاحبه كما يظهر من خلال عبارته (1) التالية:

(1) ما يصحُّ في الأنجليزية يحتمل أن يكون كلياً يستغرق جميع اللغات البشرية.

ثم قرر شومسكي أن يطبع في دماغ كل إنسانٍ ما وجد في الأنجليزية وسماه مبدأً أو قاعدةً أو سمةً ولم يكن له من الدليل على الانطباع الخِلْقي لتلك المبادئ سوى التصريح بذلك.

ولم نترك التنبيه على نقائص منهج الفرض الاعتباطي والاستنباط البرهاني(أو الفرْتاب) المتبع في اللسانيات الكلية على الرغم من صرامته المنطقية، ومن أهمها تغليبُ المتمسِّكين به ومنهم شومسكي لليقين الرياضي وإن لم يصادف واقعاً في لغة على التفسير العلمي وإن طابق لغات. وكشفنا عن ضعف درجة التطابق بين تنبؤات النحو الكلي وواقع اللغات، بحيث أن تصاعد القوادح (أو الأمثلة المضادة) أدى إلى تعميق أزمة اللسانيات الكلية، ولم ينقذها شومسكي من الانهيار إلا عن طريق البرمترات؛ وهي تقنية الفلسفة الاصطلاحية للدفاع عن النظرية المتأزمة وليست لتطوير المعرفة البشرية.

وبرهنا، من جهة الهدف من الدراسة العلمية للغة، على نُبُوِّ نظرية النحو التوليدي التحويلي. إذ لم يُخفِ صاحبُها إصرارَه على اتِّخاذ الدراسة اللغوية وسيلةً لتحقيق هدف واقع خارجَ اللغة. وقد كرر

وأعـــاد مثل قوله: «من بين الأسباب الأكثر إثارة في دراسة اللغة كونها مغرية لأن تعتبر مرآةً للعقل حسب العبارة التقليدية»[117]، وفي موضع آخـــر يـــضيف« من المعقول أن نتصدى لدراسة اللغة كما يُدرس أي عـــضو في الجسم». وبذلك يكون شومسكي قد أدرج دراسةَ اللغة في العلوم الطبيعية، إذ أصبحت اللسانيات في تصوره قسماً من علم النفس البـــشري الـــذي يُعـــنى بطبـــيعة الملكـــة اللغوية وبأصل هذا العضو الذهني[118]. فهو لا يهمه أن يدرس اللغة من أجل ذاتها، وإنما يعنيه منها أن يكـــشف عن مبادئ كلية تنبثق من الخصائص الذهنية المميزة لنوع الإنسان. وبذلك يكون شومسكي قد أعاد للغة مكانتها التقليدية[119] التي كادت تفقدها بظهور سوسور.

ولنا أن نتوقف قليلاً، في معرض تقديم جوانب من قصور اللسانيات الكلـــية، عند فشل تطبيقاتها على اللغة العربية ونحوها اليابانية وغيرهما من اللغـــات التوليفية (أو اللغات غير الشجرية كما سماها شومسكي). ودفعاً للـــتطويل نكتفـــي ببعض مواطن التعارض بين وصفين مختلفين للغتين من نمطين؛ وصف سيبويه للعربية ووصف شومسكي للأنجليزية.

---

(117) انظر شومسكي، اللسانيات الديكارتية ص 42.

N. Chomsky, (1966) La linguistique cartésienne, Seul, Paris 1969.

(118) انظر الفصل الثاني من كتاب شومسكي، «تأملات في اللغة».

N. Chomsky, (1975), Réflexions sur le langage, Maspero, Paris 1977.

(119) توســـل الدراسة اللسانية لأهداف غير لغوية عبر عنه يلمسليف بوضوح فقـــال: «تشكل اللغة بوصفها نسقاً من الرموز منفذاً إلى النسق المفهومي وإلى طبـــيعة النفس الإنسانية، وبذلك تحتل اللغةُ مكانة المفتاح الذي يشق آفاقـــاً في اتجاهات كثيرة. اعتبار اللغة كذلك يجعلها تمتنع أن تكون هدفاً للعلـــم وإن ظلت موضوعاً له وتتحول إلى وسيلة لمعرفة كامنة خارج اللغة» راجع ص 10 من: L. Hjelmslev,(1966) prolégomènes à une théoric du langage, Minuit, Paris 1971.

استقرَّ في أذهان اللسانين الغربيين وفي أذهان الكثير من النحاة العرب المحدثين الاعتقادُ بأن «**لكل لغة بشرية رتبة أصلية**»، وقد ازداد هذا الاعتقاد رسوخاً منذ أن أصدر اكْرِنْبِرْغ كتابه«بعض كليات النحو»[120] في طبعته الأولى سنة 1963. فأصَّل شومسكي للعربية الترتيب التالي (**فع-فا-مف**)، وتبعه هُلْبِرْغ[121] من الغربيين، ويوسف عون وعبد القادر الفاسي من التحويين العرب المحدثين[122].

وفي المقابل نجد في اللسانيات العربية القديمة أن الترتيب(**فا-فع-مف**) أصل[123]، وأن الترتيب(**فع-فا-مف**) أصل[124] أيضاً، وكذلك الترتيب (**فع-مف-فا**)[125]. وما بقي من التراتيب المحتملة أصولٌ عملاً بمبدأ الإعراب المعبر عنه بقول ابن يعيش«والإعراب الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم...ولو اقتصر في البيان على حفظ المرتبة فيعلم الفاعل بتقدمه والمفعول بتأخره لضاق المذهب، ولم يوجد من الاتساع بالتقديم والتأخير ما يوجد بوجود الإعراب»[126].

---

(120) J. Greenberg,(1968) Some Universals of Grammar with particular Reference to the Ordre of Meaningful Elements, MIT Press, Cambridge.

(121) A.Holmberg, (1991) Pour quoi les langues SVO ne peuvent- elles manifester d'ordre SOV, in grammaire générative et syntaxe comparée, Ed.CNRS.

(122) انظر الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية ج 1، ص 105.

(123) قال سيبويه «واعلم أن أول أحوال الاسم الابتداء»، الكتاب ج 1، ص 7. انظر أيضاً تعليق ابن يعيش على عبارة سيبويه في شرح المفصل، ج 1، ص 73.

(124) انظر الزمخشري، المفصل،ج 1، ص 51. وابن يعيش، شرح المفصل، ج 1، ص 73.

(125) انظر ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 293- 300. وهامش ص 51 من مفصل الزمخشري، وص 76 من شرحه لابن يعيش.

(126) ابن يعيش، شرح المفصل، ج 1، ص 73.

وبعبارة أخرى إن اختيار العربية وغيرها من اللغات «وسيط العلامة المحمولة»، وهو معنى الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم، تكون قد ضمنت لفصِّها التركيبي بنيةً قاعديةً ذات رتبة حرة، منها تشتق مباشرة كلُّ التراتيب المحتملة، ولا توصِّل ترتيباً بعينه لتفرِّع منه بقاعدة «حرِّك **الألف**» ترتيباً آخر تسمح به. لأن هذا العمل يليق بلغات اختارت «وسيط الرتبة المحفوظة»[127]؛ (أي البيان بحفظ المرتبة كما عبر عنه ابن يعيش)، فضمنت لفصها التركيبي بنية قاعدية ذات رتبة قارة؛ هي الأصل، وما عداها المسموح به فمفرَّع عنها بالقاعدة التحويلية المذكورة أعلاه.

مثلُ هذا التناقض ومنه الكثير لا ينحلُّ عن طريق الانتصار للسانيات الغربية، كما يفعل التقليدي الحداثي، أو للسانيات العربية القديمة وهو دأب التقليدي التراثي، وإنما يكون بإقامة نظرية لسانية نسبية تتوقع النموذج النحوي المناسب لنمط معين من اللغات البشرية، كما فعلنا في أعمالنا السابقة.

وفي ظل إصرار الكثير على الاستعانة بنحو شومسكي لوصف اللغة العربية لا بأس من إضافة مثال آخر لبيان درجة التعارض بين قواعد النحو التوليدي التحويلي وقواعد النحو السيبويهي، وليكن المثال مما يُعرف باسم «عيار الأدوار المحورية»، أو بمبدأ أُحادية الوظيفة المصوغ في العبارة (2) التالية:

(2) «**كل موضوع لا يقبل غير دور محوريٍّ واحد، وكل دور محوري يُسند إلى موضوع واحد لا غيرُ**»[128].

---

(127) للمزيد من التوضيح انظر محمد الأوراغي، (2001)، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية، 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية.

(128) عيار الأدوار المحورية مستعمل في مقابل «Le«θ-crière» كما تحدد معناه أعلاه. راجع ص 72 من كتاب شومسكي نظرية العمل والربط N.Chomsky (1981), Théorie du gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991.

بتطبيق عيار الأدوار على اللغة العربية وحسب إسناد وظيفة الفاعل بالمعنى المنطقي (أو دور المنفذ باصطلاحات العرب المستضيئين بلسانيات الغـــربيين) إلى الموضوع «عادلٌ»، ووظيفة المفعول بنفس المعنى (أو دور المتقبل) إلى الموضوع «خالداً» في كلتا الجملتين (3) التاليتين:

(3) أ. نَصَرَ عادلٌ خالداً.

ب. ناصَرَ عادلٌ خالداً.

في حـــين يُجمِـــع نُحاةُ العربية[129] على أن لكلا الموضوعين في الجملـــة (3.ب) وظيفـــتين بدليل الصيغة الصرفية للفعل «ناصَرَ». لأن «فاعَلَ لاقتسام الفاعلية والمفعولية لفظاً والاشتراك فيهما معنى، وتَفاعَلَ للاشتراك في الفاعلية لفظاً وفيها وفي المفعولية معنى»[130]. وبتعبير آخر لكـــلا الموضـــوعين، في الجملـــة (3.ب)، وظيفةٌ نحوية مناسبة لحالته التـــركيبية، ويُـــشارك الآخر في وظيفته بمقتضى صيغة الفعل الصرفية. فكلاهما «**مزدوج الوظيفة**»، إذ يتلقى الموضوعُ «عادلٌ» وظيفةَ **الفاعلِ الـــصريحِ** المناسبةَ لحالة الرفع مع وظيفةَ **المفعول الضمني**، كما يستلم الموضوع «خالداً» وظيفةَ **المفعولِ الصريحِ** المناسبةَ لحالة النصب ومعها وظيفة **الفاعل الضمني**[131].

ولا يقبل البحث العلمي الرصين درء مثل هذا التعارض بالانتصار الأعمى لأحد النحويين على طريقة أحد المطبِّقين لنحو شومسكي على اللغة العربية حيث يقول لحل تعارض من نوع آخر: «هب أن في العربية

---

(129) مـــنهم سيبويه حيث يقول «اعلم أنك إذا قلت: فاعَلْتُه فقد كان من غيرك إليك مثل ما كان منك إليه». الكتاب، ج 2، ص 278.

(130) الرضي، شرح الشافية، ج 1، ص 101.

(131) للمزيد من التفصيل انظر مبحث «توزيع المفاهيم الوظيفية أو تجميعها» في كـــتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية، 1- أفول اللسانيات الكلية، وكذلك ص 377-387 من نفس الجزء.

إسقاطاً إجبارياً كما يفهم من كلام سيبويه. معنى هذا أن هذه اللغة تنفرد وحـدها بهذه الخاصية وأن لا مثيل لها بين اللغات الطبيعية، فهي لغة شاذة في هـذا الـباب، ولا يمكن أن تعيرها النظريةُ اللسانية كبير اهتمام». ولا يصف العربية بالشذوذ إلا رجلٌ ينظر إلى هذه اللغة من خلال الأنجليزية.

إن تدافـع الأنحـاء، كما برز من خلال مثال أحادية الوظيفة أو الازدواج الوظيفـي، لا ينحلُّ إلا في إطار اللسانيات النسبية. من شأن هـذه النظـرية أن تتوقع لنمط من اللغات كالعربية «وسيطَ الجذر»، وللـنمط المقابل كالأنجليزية «وسيطَ الجذع». وبما أن هذين الوسيطين اللغويين واقعان على طرفي النقيض انتفى النمطُ اللغويُّ الثالث.

مـن خصائص الوسيط الأول أن يوفّرَ للعربية ونحوها من اللغات «معجمـاً شـقيقاً» تنقسم فيه المداخلُ الفعلية إلى ضربين؛ أولهما يضم «الأفعـال الإساس»، كالماثل في الجملة (3. أ). ويُناسب هذا الضربَ مبدأُ أحادية الوظيفة. ويضم ثانيهما «الأفعال الشقائق»، يلائم بعضَها، كالماثل في الجملة (3 ب) مبدأُ الازدواج الوظيفي. بينما وسيط الجذع يوفـر لنمط الأنجليزية «معجماً مسيكاً» لا غيرُ، يتميز بانحصار مداخله الفعلية في ضرب الأفعال الإساس المقتضية لمبدأ أُحادية الوظيفة.

ولمـا تقـدم يكون مبدأ الازدواج الوظيفي غيرَ وارد بالنسبة إلى الـنحو التولـيدي التحويلي، لأن مبادئ قواعده مستخلصة من نمط اللغـات التـركيبية كالأنجليزية ومع ذلك وسّعها شومسكي[132] بغير صـنعة ولا تلطـف لتـشمل نمط اللغات التوليفية كالعربية وإن تميّز معجمها بمداخل فعلية لا تتراءى للنظرية اللسانية التي وضعها شومسكي من أجل اقتناص المعرفة بأنحاء اللغات البشرية.

---

(132) انظر مبحث اللغات الشجرية واللغات غير الشجرية في ص 224 من كتابه نظرية العمل والربط.

وعليه يمكن القول بكل اطمئنان إن النسق المنطقي لنظرية شومسكي اللسانية مؤهّلٌ لأن يتنبأ بمبادئ وقواعد نحو اللغات التركيبية، كالأنجليزية والفرنسية وغيرهما، لكنه قاصر عن توقع الخصائص البنيوية لنمط اللغات التوليفية كالعربية واليابانية وغيرهما. ويلزم بالضرورة عن ذلك إقصاءُ نتائج تطبيقاتها على العربية من أيّ أساس يتخذ منطلقاً لإقامة مناهج تربوية لتعليم اللغة العربية لأصحابها أو لغيرهم الناطقين أصلاً بغيرها.

2.1. الفرضية الكسبية واللسانيات النسبية

تعدُّ الفرضية الكسبية الأطروحة النقيض للفرضية الطبعية، وهي الأساس الذي تنبني عليه نظرية اللسانيات النسبية، ومرتكز اللسانيات النفسية في مبحثَيْها الرئيسيَّيْن؛ أولهما المتعلّقُ بطبيعة عدة الاكتساب ومكوناتها، وثانيهما المتوجه إلى كيفية اشتغال تلك العدة كما تعكسها منهجيةُ البحث وطريقةُ اكتساب العلم بالموضوعات الخارجية. وسنقتضب القولَ لتوضيح هذه المفاهيم داخل نسقها.

وفي البدء ينبغي التذكير بأن عدة الاكتساب المبثوثة في أعضاء الذهن البشري تنفلت كلياً لأيِّ شكلٍ من أشكال الملاحظة، وأن أفعالَها طريقٌ سالك إلى ماهيتها[133]، وأن إدراك هذه الماهية لا يتأتى بغير نسق منطقي لاقتناص بنية العضو الذهني المكلّف بإنتاج المعارف والعلوم في مختلف المجالات والحقول، وأن بناء أيِّ نسق معرفي يستلزم فرضية عملٍ أولية؛ أي لا برهانَ عليها وليس لها أكثرُ من نقيضٍ واحد، وأن الفرضية الكسبية، باعتبارها نقيضاً للطّبْعيَّة، تُلزم العاملَ بها والمنطلقَ

(133) في مسألة التماس الغيب من خلال آثاره يقول ابن سينا: «أثبتنا وجود شيء من جهة ما له عرض ما، ويحتاج أن يتوصل من هذا العارض الذي له إلى أن تحقق ذاته لتعرف ماهيته»، كتاب النفس، ص 5.

منها في تحليله لقوى النفس الإنسانية أن يتصوَّر عدة الاكتساب المبثوثة في الـــدماغ البشري كما تُقرِّب منها المفرداتُ المصوغة في العبارة (4) الموالية.

(4) تــصدق عدة الاكتساب على قوىً ذهنية؛ بنيةُ خلاياها خاليةٌ من العلوم الغريزية الأولية، لكنها مهيَّأةٌ ابيولوجياً لأن تتشكل ببنية ما يحـــل فيها من العالم الخارجي المنتظم على وجه كليٍّ فتحصل لها القدرة على الاستنباط واكتساب العلوم[134].

وتحـــسن الإشـــارة هنا إلى أن فرضية العمل المتبناة تصلح قاعدةً لإقامـــة نظرية لسانية أو معرفية مناسبة، لكنها لا تصلح منطلقاً للبرهنة على صحة الفرضية النِّد أو فسادها، وبالتالي فإن تقويمَ إحدى النظريتين بأصول ضدها لا يحسن ولا يستقيم، وإنَّ كلَّ نقاشٍ علمي بين الطبعيين والكسبيين لا يعدو أن يكون سجالاً كلامياً عديم الجدوى، وإن النتائج المحققة بهذه النظرية أو تلك لأَوْردُ المعايير وأنسبها للمفاضلة بينهما.

تبنِّـــي الفرضـــية الكسبية له إفادات مهمة في مجالات كثيرة، فقد زوَّدت نظـــريةَ المعـــرفة بقواعد تعلُّمية كلية تناولها ابن سينا بالوصف والتحلـــيل في الكثير من أعماله الفلسفية والمنطقية[135]، ومكَّنت أيضاً من إقامة منهج «القِرْنابِ»[136] الذي يُغلِّب التفسير العلمي على اليقين

---

(134) للمزيد من التفصيل حول طبيعة القوى الذهنية وأصنافها ومكانها في الدماغ ووظائفها انظر القسم الأول من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم.

(135) انظـــر كتابه البرهان، ص 14 تجده ينهي توضيح تلك القواعد بقوله «كل صنف من العلم أو الظن المكتسب إذا كان اكتسابه ذهنياً فهو بعلم أو بظن سابق سواء كان بتعلُّم من الغير أو باستنباط من النفس».

(136) مـــصطلح القـــرناب يصدق على منهج يتركب من قواعد الاستقراء الاستدلالية وقـــواعد الاستنباط البرهانية. وللمزيد من التفصيل راجع الفصل السادس «منهج اللسانيات النسبية في تحصيل المعرفة اللغوية» في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

الرياضي، كما وفّرت لعلوم التربية طريقة القياس بفرعَيْه قياس الشبه وقياس العلة[137]، وأخيراً أمدّت نظريةَ اللسانيات النسبية بتصوُّرٍ واضح للمفهوم من «الملكة اللغوية».

والمقصود بوضوح المفهوم من «الملكة اللغوية» أنها ليست من جنس الطبيعيات الإجبارية المتنقلة عبر الأجيال بمورِّثات عضوية، كما هو حال اللغات الحيوانية[138]، بل هي من جنس الوضعيات بالاختيار، المكتسبة بقواعد الاستقراء الاستدلالية وقواعد الاستنباط البرهانية. ما جئنا به عن طبيعة الملكة اللغوية يُطابق إجماع المفكرين العرب قديماً على أن اللغاتِ البشرية ملكاتٌ صناعية كَسْبيَّة[139]. وما كان كذلك لَزِمَه بالضرورة التنوعُ المتناهي، وما كان متنوعاً لا مندوحة من السماع أو التجربة لتحصيل المعرفة بأصوله، فاتخاذُ هذه الأصول مقدماتٍ في طريقة برهانية يقوى بها الذهن على استنباط علومٍ كسبية.

كل ما ذكرنا أخيراً من التنوع المتناهي للغات فالسماع الضروري لمعرفة أنماطها يضطرنا إلى التحقق منهما أولاً في المبحثين الآتيين، لكن قبل ذلك ينبغي تقديم الملكة اللغوية في عبارة مناسبة للفرضية الكسبية القاضية بتصوُّر عدة الاكتساب كما هي ماثلةٌ في العبارة (4)، وتصوُّر هذه الملكة كما تقرب منها العبارةُ (5) الموالية.

---

(137) انظر وصف هذه الطريقة وتطبيقاتها في الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(138) للوقوف على خصائص اللغات الحيوانية وخصائص اللغات البشرية انظر أولاً ابن سينا، كتاب النفس، ص 182. وثانيا مبحث «الأفعال الطبيعية والأفعال الوضعية» في كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(139) انظر ابن خلدون، المقدمة، «فصل في أن اللغة ملكة صناعية»، ص285. والفارابي، إحصاء العلوم، ص 170.

(5) الملكة اللغوية في الإنسان قوةُ عضوٍ ذهنيٍّ على التصوُّر بأمثلة التصويتات الخارجية، وعلى إصدارها مركّبةً بنمط من النسب والعلاقات على نحوٍ ممكن.

1.2.1. اللسانيات النسبية وتنميط اللغات

لعل أبرز عنصر في العبارة (5) أعلاه هو إمكانُ تنوُّعِ اللغات واختلافها، إلا أن هذا الاختلاف ليس منتشراً بغير نهايات، إذ لا مفرَّ من اشتراك لغاتٍ في خصائص بنيوية، ولا بد من وجود مبادئ تُفسِّر تقاسُمَ لغاتٍ لخصائصَ بنيويةٍ معينة، وتقاسم لغات أخرى لخصائص بنيوية مغايرة. وبانعكاس عنصر التنوعِ المتناهي في اللسانيات التي نقترحها نكون قد شرعنا توجهاً جديداً في البحث اللغوي؛ يتميز بوقوعه بين اللسانيات الكلية، منها نحو شومسكي، وبين اللسانيات الخاصة من ضمنها نحو سيبويه.

ولكي ترقى اللسانياتُ النسبيةُ إلى مستوى النظرية يجب أن يتضمَّن بناؤها المنطقي مفاهيمَ أوليةً تُقدِرُها على التنبُّؤ بكل الأنماط اللغوية الممكنة. ولكي نتجنب تعميمات اللسانيات النمطية الغربية[140] وما ترتب عنها من مشاكل ما زالت معلقة يتعيَّن إقرانُ تلك المفاهيم الأولية **«بفصوص لغوية»**؛ وبذلك نتجاوز تنميط اللغات عموماً ومن

(140) البحث اللساني عن أوجه القرابة والتشابه بين اللغات بدأته أوروبا في إطار اللسانيات السلالية (راجع **André Joly, La linguistique génétique، Histoire et Théories, PUL1988, Lille).** ثم تطور في إطار اللسانيات النمطية **La linguistique Typologique** على يد لغويين **E.Sapir (1921)، L.Bloomfield (1961)، L.Hjelmslev (1963)، R.Jakoson, (1963).** ثم ازداد تطوراً مع ظهور النمطية اللسانية **La linguistique Typologie** مع **P.Ramat (1976)** و**(1985)، (1984) C.Hagége (1981) B.Comrie.** وغير هؤلاء كثير، وجميع أعمالهم اللسانية لم تُصَغ صياغة نظرية.

خـلال المعالجة المراسية لبعض مكوناتها، كما كان من قبلُ، إلى تنميط فـصوصها تنمـيطاً نظـرياً. وبعبارة أخرى من خلال التنميط الفعلي للفـصوص الأربعـة؛ (الفـص الـصوتي، والفص المعجمي، والفص التحويلي، والفص التركيبي)، التي تكوّن أيّةَ لغةٍ بشرية نكون قد نمطنا كلّ اللغات.

من المفاهيم الأولية التي تنبني عليها اللسانياتُ النسبيةُ يهمنا حالياً أن نقدم باختصار «**الوسائطَ اللغوية**»[141] باعتبارها مفاهيم أولية تُقْدِر هـذه النظـريةَ علـى التّنبُّؤ بأنماط فصوص كل اللغات. وللجمع بين الوضـوح والإيجـاز نذكر الوسيط ومقابله المسؤولين عن وجود فصٍّ واحدٍ على نمطين اثنين. وليكن ذلك من خلال فص المعجم أولاً. وقد لا نحتاج إلى التذكير بافتراض اللسانيات الكلية أن المعجم واحد في كل اللغـات، في حـين تجده اللسانيات النسبية واقعاً في جميع اللغات على نمطين اثنين:

I **معجـم مـسيك**؛ يؤسسه وسيطُ الجِذْع اللغويُّ. ومن خصائص نذكر 1) كونهُ يتوفَّرُ على نوع الأفعالِ الأساس دون نوع الأفعال الشقائق. 2) كون العلاقة بين التمثيلين الدلالي والصوتي للمداخل

(141) سـبق أن بيّنا أن الوسائط اللغوية عبارة عن شبكتين من الاحتمالات المـتقابلة على سبيل الثالث المرفوع، وأنها من أوليات النظرية أي منها يـتحدد ضمنياً ما يشتق منها وبها يُتوقع مسبقاً كيف يجب أن تتغاير اللغـات. وبذلك اختلفت الوسائط اللغوية اختلافاً كلياً عن برمترات شومسكي التي لا تعدو أن تكون فرضيات مساعدةً تلحق بالنظرية إذا اشـتدت أزمـتها من أجل إنقاذها من الانهيار، وهي إحدى تقنيات الفلـسفة الاصـطلاحية للـدفاع عـن النظرية وليس لتطوير المعرفة بموضوع. للمزيد من التفصيل والتوضيح انظر الفصل الثالث «برمترات النظرية ووسائط اللغة» في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية.

المعجمية علاقةً اعتباطية[142]. 3) لا يُقاسِم المعجمُ التركيبَ دورَ التعبيــــر عـــن مفاهيمَ وظيفية. 4) عدد المداخل الأصول التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أكبر من المداخل الفروع المكوِّنة لقسم «المعجم المـــتوقع»[143]. ويلزم عن الخصائص المسرودة خصائص أخرى[144]، بحيث يأتي المعجم المسيك في اللغات الجذعية كالأنجليزية والفرنسية ونحوها الكثير على نمط متميز، لا يجوز خلطه بنده الآتي.

II معجــــم شــــقيق؛ يتأسس على وسيط الجذر اللغوي نقيض الوسيط السابق، ويختصُّ بمميزات مغايرة للمعجم المسيك منها: 1) جمعه بين نوعَـــيْ الأفعال الإساس مثل (نَصَرَ) والأفعال الشقائق (نُصِرَ، ناصَرَ، تناصَـــرَ، استنـــصرَ، انتصرَ). 2) تكون العلاقة بين التمثيلين الدلالي والـــصوتي للمداخل المعجمية الأصولِ علاقةً اعتباطية، أما العلاقة بين ذَيْـــنِكُمْ التمثيلين للمداخل الفروع فعلاقةٌ اصطناعية[145]، إذ تُصنَّع

---

(142) انظر ص 100 من كتاب: Cours de linguistique générale F.de Saussure, (1974) نجـــده يستدل على أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطية وليـــست علاقة طبيعية، بمعنى لا شيء في المدلول يجبر الواضع على اختيار تـــصويتات بعينها وجعلها مقترنة بمدلول مّا. يستثنى من هذا الأصل العام مفرداتٌ تحاكي تصويتاتُها اللفظية أصواتاً فيزيائية. من هذا القبيل لفظة « le bip» في اللغة الفرنسية وألفاظ الهواء والحفيف والنشيش ونحوها من تسمية الأشياء بأصواتها. انظر ابن جني،«باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني» في الخصائص، ج 2، ص 152.

(143) انظـــر الفـــصل الخـــامس «تعلـــق المعاجم النمطية بالوسائط اللغوية» في الأوراغي، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية.

(144) مثلاً انعكاس العلاقة الاعتباطية على مقدار المعلومات الواجب توافرها في التمثيل الدلالي لكل مدخل معجمي. انظر المرجع السابق، ص 306.

(145) للمـــزيد مـــن التوضـــيح حول العلاقة الاصطناعية وما يترتب عنها من خـــصائص أخـــرى انظـــر مبحث «وسيط العلاقة الاعتباطية أو العلاقة الاصطناعية» في الأوراغي، المرجع السابق، ص 303.

صيغ صرفيةٌ دالةٌ فيُسكَب الجذرُ فيها، ويُصبح المدخل المعجمي مركَّبَ الدلالة[146]. 3) اقتسام المعجم والتركيب لمهام الإعراب عن **«المفاهيم الوظيفية»**، كأن يتكفّل المعجم بمدخله (ناصَرَ)، في الجملة (ناصَرَ مغربيٌّ شاميّاً) مثلاً بالإعراب عن«الازدواج الوظيفي»، ولا شيء سواه يبين عن هذا المفهوم الوظيفي كما سبق أن حددناه، في حين يكشف التركيبُ، من خلال إعراب مكونات الجملة السابقة، عن أن للموضوع (مغربيٌّ) وظيفةَ الفاعل الصريح ووظيفة المفعول الضمني لأنه المبادر بالفعل، وأن للموضوع (شاميّاً) وظيفةَ المفعول الصريح ووظيفةُ الفاعل الضمني لأنه المستجيب إذ أتى بمثل فعل المبادر. 4) عدد المداخل الأصول التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أقل من المداخل الفروع المكوِّنة لقسم «المعجم المتوقع»، لأن المكون الصرفي من الفص التحويلي الواقع بين قسمي المعجم الشقيق شبهُ اطرادي، ولذلك توصف اللغات الجذرية كالعربية بكونها لغات اشتقاقيةً. ونفسُ المكون الذي يحتل نفس الموقع في المعجم المسيك يكون شبهَ ارتجالي؛ فتضطر اللغات الجذعية إلى تقنية الوضع رأساً لتوليد الألفاظ أو القَوْلات[147]. وبعبارة أخرى لا تخلو لغةٌ بشرية من فصٍّ صرفي، وهذا المكوِّن ليس كليّاً يستغرق كلَّ اللغات، ولا خاصّاً بلغة دون غيرها. وإنما هو واقعٌ على نمطين اثنين استجابة لضرورة قيامه على وسيطين لغويين متغايرين.

---

(146) للتوسع في المفهوم من الدلالة المركبة انظر «الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية» في ابن جني، الخصائص، ج 3، ص 346.

(147) القَوْلةُ أصغرُ وحدة صوتية ينحل إليها القولُ بوصفه صورةً لفظية مطابقة لصورةٍ دلالية تُسمى الكلام المنحلِ بدوره إلى أصغر وحدة تسمى الكلمة باعتبارها وحدة دلالية مطابقةً للقوْلة. فالقول الموازي للكلام يتركب من قولاتٍ تركُّبَ الكلام من كلمات.

I صـــرف وزني؛ يوظف تقنيةَ الصياغة، فيصبُّ «جَذْراً رِخْواً» في صـــيغة صرفية، سواء كان جذراً مجرداً أو كان مزيداً من أوله أو وسطه أو آخره، أو من كل هذه المواضع أو من أغلبها. وقد يزيد علـــى تلك الصيغة سوابقَ أو لواحقَ أو هُمان معاً فيكون الناتج «صيغةً صَرْكيبيَّةً». وهذه الصيغة تتألف من جذر مثل (س-أ-ل)، ومـــن صيغة صرفية مثل (تَفَاعَلَ) زيدت عليها علاماتُ المطابقة المفكـــوكة (يـــ...ون) أو المرصوصة (...ـــت، فكان الخرج صيغةً صرفية-تركيبة (يَـــتَفَاعَلُونَ) أو (تَفَاعَلَت).

وبهذه الصيغة الصركيبية يكون المحمول المنتمي إلى مقولة الفعل قد هُـــيِّئَ صرفياً لانتقاء الموضوع الذي يُراكبه بواسطة «علاقة الإسناد التـــركيبية»[148]، فأتاح إمكانَ الاستغناء عن مثول موضوعه معه، كما في نحو ﴿عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ﴾.

وكأنَّ المفردة في الصرف الوزني كرةُ ثلج كلما تدحرجت من قمَّـــة الهـــرم حـــيث الجذر ازدادت حجماً إلى أن تستقرَّ في التركيب. وبهذا النمط من الصرف تأخذ العربية، وداخله تُحَلَّل صـــرفياً مفـــرداتُ هـــذه اللغة تحليلاً هرمياً، بدءاً من الصيغة الـــصركيبية في قاعـــدة الهرم وانتهاءً بالجذر في قمته. ولعل ما أوردنـــاه هـــنا يعطيـــنا فكرةً مختصرة لكنها واضحة عن نمط الصرف الوزني.

II صـــرف إلصاقي؛ يقتصر على استعمال تقنية الإلصاق بأن يزيد علـــى «الجذع المرتصّ» سابقة أو أكثر ولاحقة أو أكثر، فيكون

(148) المفهوم من علاقة الإسناد التركيبية وعملها في المتساندين وتفاصيل أخرى متعلقة بالمطابقة انظرها في الأوراغي، الوسائط اللغوية -1 أفول اللسانيات الكلية.

الناتج قَولَةً تنحلُّ خطياً لا هرمياً إلى متوالية من «القيلات»؛ وكلُّ قيلَة تمثل أصغر وحدة دالة في القَولَة[149].

واللغـات الجذعـية مخـيرة من جديد بين وسيطَيْ الترصيص أو التـصريف. الوسيط اللغوي الأول يبرز من خلال مبدأ الجوار المسدَّد بالانـتقاء الدلالي. بمعنى أن المحمول ينتقي دلالياً لا صرفياً موضوعاته، ويـتكفَّل الفصلُ التركيبي بإحضارها الضروري وبموقعتها وَفْقَ الترتيب الموصَّـل كما هو الحال في اللغتين الفرنسية والأنجليزية ونحوهما. بينما الوسيط الثاني يوفِّر للصرف نسقاً من المطابقة غنياً، بحيث يتأتى الانتقاء الصرفي لأحد موضوعات المحمول، فتبطل ضرورةُ مثوله معه في الجملة، كما هو الحال في اللغات الجذرية وفي كل لغة جذعية اختارت وسيط التصريف كالإيطالية فاغتنى نسقُ المطابقة فيها.

والنمطـية الـتي كـشفنا عـن بعض وجوهها في فَصَّيْ المعجم والـصرف تتكـرر في سائر الفصوص الباقية؛ وبقدر ما لا تستغني لغة بـشرية عن أحد المعجمين الشقيق أو المسيك، ولا عن أحد الصرفين الوزني أو الإلصاقي لا تخلو أيضاً من تركيب خطي. حيث لا يخرج فصُّ التركيب في أية لغة عن أحد الاحتمالين:

إمـا أن تكون بنيتُه القاعديةُ ذاتَ رتبة قارَّة، كما هي في لغات اخـتارت وسـيط الرتبة المحفوظة مثل الأنجليزية وكل لغة أصَّلت رتبةً معيَّنةً فاضطرت لاشتقاق رتبة فرعية إلى قاعدة التحريك «انقل الألف». وإمـا أن تكـون بنيـتُه القاعدية ذاتَ رتبةٍ حرَّة، كما هي في لغات اخـتارت وسـيط العلامة المحمولة كالعربية ونحوها اليابانية واللاتينية، بحيث يؤلِّف الفصُّ التركيبيُّ لهذه اللغات، بعلاقاته الدلالية مكونات غيرَ مـرتبة في بنـية قاعدية مجردة، منها تشتق مباشرةً بأصول تداولية أيَّ

---

(149) راجع ص 580 من كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية، ج 2.

ترتيب، فاستغنت هذا النمط اللغوي عن قاعدة التحريك، وبالتالي عن مفهوم التحويل[150].

وإذا اتضح دورُ اللسانيات النسبية في تنميط اللغات البشرية وفي صياغة النموذج النحوي الموافق، وإذا صحَّ أنه لا يُبنى منهاج تربوي ناجح لتعليم لغة معيَّنة قبل معرفة نمطها، وأن نمط أيَّة لغة موزعٌ على فصوصها الأربعة أمكن عندئذ معرفةُ كيف تتفاعلُ هذه النظرية اللسانية مع العلوم التربوية من أجل وضع برنامج تربوي لتعليم لغة معينة كالعربية.

2.2.1. فصوص العربية وطرائق اكتسابها

لن نضيف هنا من جديد الخصائص النمطية التي تميز فصوص اللغة العربية[151]، وإنما سنحاول أن نجيب عن السؤال: بأيِّ فرع من منهج القرناب المتكون من قواعد استقرائية وأخرى استنباطية يُكتسب محتوى فصٍّ بعينه. ويُفترض في الجواب عن هذا السؤال أن يُقدِّم مقترحاً يستضيء به المبرمجُ عند وضع منهاجه اللغوي، والمدرِّس خلال تنفيذه لذلك المنهاج.

ولن نضيف جديداً إذا صرّحنا بأنه لا يستقيم قطعاً عدمُ إدراج فصٍّ لغوي في المنهاج التربوي، أو إدراجهُ في غير مرحلته من عملية التنشئة

---

(150) للتوسع في ما أوردناه انظر الأوراغي، الوسائط اللغوية، ج 1 و ج 2.

(151) للوقوف على الخصائص النمطية لفصوص اللغة العربية راجع الأوراغي (1999)، التصويتات النمطية وبدائلها اللهجية، ضمن حوليات الجامعة الإسلامية بالنيجر العدد الخامس، ص 119-135، والأوراغي (2000)، نحو العربية التوليفي، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد الثالث عشر، ص 53-67. والأوراغي (2000)، النمطي في الأساس الصوتي للعربية، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد السادس عشر، ص 93-117. والأوراغي (2001)، فصوص العربية وقوالب نحوها، ضمن التاريخ العربي، العدد السابع عشر، ص 41-58. والأوراغي (2001)، الوسائط اللغوية 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية، دار الأمان الرباط.

والتكوين. ولنبدأ بالفص الصوتي لنجده متشعباً إلى «مُكَوِّن نُطْقِي» يُعنى بالنطائق النمطية التي تُشكِّل الأساس القاعدي لتوليد عدد كوني من المقولات أو الألفاظ المفردة، وإلى مكون نَصِّي يُعنى بقواعد التأليف المتدرِّج.

وإذا علمنا أن كلَّ نطيقة تتحدد نسقياً بقيمتها الصوتية في مقابل شبهها ونِدِّها، وبوظيفة التغاير الدلالي بين مفردتين تعيَّن اعتبارُ هاتين الخاصيتين خلال البرمجة. وإذا علمنا أيضاً ألاَّ سبيلَ لاكتساب الأساس الصوتي لأية لغة سوى التلقي المباشر أو السماع والتجربة وجب على المربي أن يُبرمجَ للتنشئة على كل النطائق المستعملة في لغة كالعربية، لأن فرع الاستنباط لا يفيد البتَّةَ في كتساب هذا الفصِّ. كما يجب أن تستجيب البرمجة لقيود تربوية وشروط نسقية. من الضربين الأول والثاني نذكر ما يلي بذاك التوالي:

تبعاً لوتيرة النمو العضوي في السنوات الأولى من عمر الطفل يتعين التخطيط لتعليم محتوى الفص الصوتي في الأطوار الأولى من التعليم النظامي. لأنه في هذا السن المبكر لا يزال جهاز التصويت البشري طريَّ الأعضاء قابلاً للصياغة وتشكيل الأحياز في مختلف حجرات الرنين منه.

أن يرتكز تعليم النطائق النمطية للغة المعينة على الجمع بين المشافهة والوصف، إذ الوصف وحده غير نافع في تعليم الأساس الصوتي للغات. لأن الطفل قد يحفظ عن ظهر قلبٍ العبارةَ الآتية التي تصف عملية إنتاج نطيقة الهمزة مثلاً: «إنما تحدث عن حفز قويٍّ من الحجاب وعضل الصدر لهواء كثير، ومن مقاومة الطِّرجهالي الحاصر زماناً قليلاً لحفز الهواء ثم اندفاعه إلى الانقلاع بالعضل الفاتحة وضغط الهواء معاً»[152]، لكنه لا يستطيع من خلال هذا الوصف أن يُشكِّل الحيِّزَ المعني، ولا يقدر على التلفظ بالنطيقة المتولِّدة منه. بخلاف لو

(152) ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص 72.

سمعهـــا مـــن المدرس مشافهةً وهي مركبة مع غيرها في مواضع مختلفة بالشروط النسقية التالية:

تعلـــيم نطائق اللغة منتظمةً في مجموعات بواسطة وظيفة التغاير الدلالي وعلاقتَـــيْ المخالفة والمجانسة نُطقاً في درس التهجية أو رسماً في درس الكتابة. ففي درس التهجية نربط بعلاقة المخالفة «≠» الصُّوَيْتات النوويَّة، وهو جَرْسٌ بسيطٌ يتعلق ببنية حيز معين، ويقوم بدور التمييز الخارجي. كصويت النفث الـــناتج عن وضع أسلة اللسان بين القواطع العليا والسفلى، وهو غيرُ صويت الـــصفير المتولد عن إلصاق القواطع السفلى بالعليا. ثم نربط بعلاقة المجانسة نطائـــق يـــسري في جميعها نفسُ الصُّوَيْت النووي فتجانست من جهته، لكـــنها تغايـــرت بصُوَيْتات هامشية كالجهر والشدة والتفخيم ومقابلاتها الهمس والرخاوة والترقيق[153]، ويكونُ لها جميعاً دورُ التمييز الداخلي.

---

(153) ســـبق أن حددنا التقابل الثنائي بين الصويتات الهامشية، كالجهر الحادث بخفقة النفس للوترين فيهتزان في الحنجرة ويتولد عن تذبذبهما جرسٌ مرتفع قـــوي يُدرك بحاسة السمع عند التلفظ بتصويتة /ع/ ونحوها. وفي المقابل يحدث الهمس أي الجرس المنخفض الضعيف عن مرور النفس في مجراه من غـــير أن يصطدم بالوترين، فيتكون مثل الجرس المسموع عند إصدار /ه/ ونحـــوها. أما الشدة فصفة للفرقعة المصاحبة للانفجار الناجم عن انعتاق مـــباغت لمقدار من النفس المحبوس حبساً تاماً خلف موضع إصدار جرسٍ الـــشدة؛ كالمسموع عند التلفظ بمثل /ق/. وإذا اندفع النفس محتكاً بممره الـــضيق نـــسبياً وجرى الصوت معه، تولد جرسٌ رخوٌ هو المسموع حين التلفظ بمثل /ث/. ومن الممكن إقامة تقابل آخر يرتكز على حجرة الرنين، لأن إطلاق أيِّ صُوَيْت نوويٍّ من حيِّزه يحتمل أحد الأمرين: إما أن يكون تـــرديده في حجـــرة مُقعرة يحدُّها سقفُ الحنك وإطباق اللسان عليه برفع مؤخَّره نحو اللهاة ومد أسلته إلى اللثة، فيحدث تجويفُ هذه الحجرة جرسَ التفخيم المسموع مع صفير /ص/، ومع نفث /ظ/. وإما أن يكون الترديد في حجـــرة رنين مسطحة، فينشأ جرسُ الترقيق المسموع مع صفير /س/، ونفـــث /ذ/. وللمـــزيد من التوضيح انظر الأوراغي، (2000) النمطي في الأساس الصوتي للعربية، ضمن مجلة التاريخ العربـــي، العدد السادس عشر.

وبتيـــنكم العلاقتين تَحصُل كلُّ نطيقة أو تصويتة[154] في العربية وفي أيّـــة لغـــة بشرية أخرى على قيمة صوتية، بواسطتها تباشر وظيفة التغاير الدلالي، وتكون تلك القيمةُ الصوتية مركبةً مما يلي:

I **صُوَيْت نووي**؛ يُمثّل أولاً جهةً خلافية بين مجموعات من النطائق، كمجموعتَـــيْ الصفير والنفث في المثال (6) الآتي، به تُناطُ وظيفةُ التغايـــر الـــدلالي، ويُمثّل ثانياً جهةً وِفاقية بين نطائق تنتمي إلى مجموعة واحدة، كمجموعة النفث أو الصفير من نفس المثال.

II **صُـــوَيْتات هامشية** تُمثّل جهةً خلافية بين نطائق تنتمي إلى نفس المجموعة، بأحدها لا بالصُّوَيْت النووي تُعَلَّقُ وظيفةُ التغاير الدلالي، كما يظهر من «المفردات المتشاكلة» في (6. أ) و(6.ب). وكل ما ســقناه حـــول شرط النسقية في درس السمع يمكن صوغُه دفعةً واحدة كما يلي.

(6) i . صفير + ترقيق + جهر ← / ز / ← زَيْفٌ.
صفير + ترقيق + همس ← / س / ← سَيْفٌ.
صفير + تفخيم + همس ← / ص / ← صَيْفٌ.

≠

ii . نفث + ترقيق + همس ← / ث / ← ثَلِيلٌ.
نفث + ترقيق + جهر ← / ذ / ← ذَلِيلٌ.
نفث + تفخيم + همس ← / ظ / ← ظَلِيلٌ.

---

(154) أشـــرنا في أعمال سابقة، (الأوراغي 1990 و2001) إلى أن لفظ التصويتة مأخوذ عن الفارابـــي (كتاب الحروف ص 136)، وله نستعمل حالياً مصطلح النطـــيقة المقابـــل العربـــي للمصطلح الأجنبـــي Phonème المحدد مقابل الـــبدائل Vaiantes في الفـــصلين الأول والثاني من كتاب تروبيتسكوي: Troubetzkoy, (1939), Principes de Phonologie, Ed.Klinckeck, Paris 1976.

تبيَّنَ أن شرط النسقية في درس السماع يتحقق من خلال ثنائيات من المفردات المتشاكلة. وهي عبارة عن مداخل معجمية؛ مقولتُها واحدةٌ ومعناها مختلف وجناسُها القوْلي أو الصوتي ناقصٌ، يتعاقب علــى نفس الموضع منها إما «نطائق متجانسة»؛ وهي التي يسري في جميعها صُوَيْتٌ نوويٌّ واحدٌ (7أ). وإما «نطائق متشابهة»؛ وهي التي تقاربت أجراسُها لانتماء أحيازها إلى نفس المنطقة من جهاز التــصويت، كالحلقــيات (7 ب) واللهــويات (7 ج) ونحوها اللثويات والشفويات وهلم جرا.

(7) أ. ذَمَّ الفعلُ ثُمَّ صاحبُه. تَدارَسوا قليلاً وتَضارَسوا طويلاً.

رَجُلٌ ظَرِيفٌ دَمْعُه ذَرِيفٌ. صَادَ في الصيف وسَادَ بالسيف.

ب. أَرْضٌ ليس لها عَرْضٌ . حَرَقَ حَطَباً وهَرَقَ ماءً.

حَشَرَاتٌ تَحُومُ بِالْعَشَرَاتِ تَحُومُ. هَامَ بها وحامَ حَولَها.

ج قَــلَّ الْمَالُ وكَلَّ الْبَصَرُ . خَاتِمُ الْقَوْلِ كَاتِمُ السِّرِّ.

لعلــه اتضح شرط النسقية في درس السماع، وبانَ دورُه أولاً في تــربية حاسة السمع على إدراك الصُّوَيْت الفارق في كل تصويتة، وقد أُنيطت به وظيفةُ التغاير الدلالي بين المفردات المتشاكلة. وثانياً في تــدريب جهاز التصويت على تحريك أعضاءٍ بعينها من أجل تــشكيل أحيازٍ محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذٍ يكون المتعلم الــناطق بالعــربية أو بغيرهــا قــد اكتسب القدرة على إصدار التصويتات النمطية الموظفة في هذه اللغة.

نفسُ الشرط يمكن استعمالُه في درس الكتابة باعتباره نشاطاً تربوياً ينمي حاسة البصر على إدراك الأشكال الهندسية لحروف المعجم، ويُكــسِب المــتعلمَ مهــارةً حركيةً على رسمها السليم. إذ يمكن

توظيف علاقتيْ المجانسة والمخالفة لتجميع الأحرفَ المتحدة شكلاً المخــتلفة نقطاً، أو الأحرف المتشابهة رسماً. ولا بأس من الإشارة هـــنا إلى أن معـــيار التجميع في درس الكتابة يستند إلى الشكل الهندســـي للحرف، ولا يلتفت إلى الخصائص الصوتية المقترنة به كمـــا كان الحال في درس السماع. لأن المهارةَ اللغوية المستهدفة في كلا الدرسين مختلفةٌ تمام الاختلاف.

ومـــزايا التجميع المنسق في درس الكتابة كثيرة، يكفي أن نذكر أولاً الاقتصاد في الوقت وفي الجهد؛ لأنه بمعرفة رسم شكلٍ واحد تُــتعلّم أحرفٌ عدة يفرق بينها النقط. ثانياً تنمية إحساسِ المتعلم بالتوظــيف الـــسريع للمكتسب؛ فبإدراج الأحرف (بنتث) في الـــدرس الأول يشعر المتعلم خلال «تدريب ألِفْ»، بالاستطاعة علـــى تكوين مفردات من قبيل (بِنْتٌ، بَيْتٌ، نَبَتَ، ثَبَتَ، بَثٌّ، بَتٌّ، ثَبٌّ، بَيَّنَ...). ويحصل له نفس الشيء في «تدريب اقرأ»، فـــلا يصعب عليه قراءةُ تراكيب مثل (ثَبَتَ نَابٌ. نَأيْنَا بَيْنَ بَنَانِ بِـــنْتٍ. بِـــنْتٌ تُبيتُ بِبَاب بَيْتنَا). وبضم مكتسب كل درس في الكـــتابة إلى الـــذي يليه تُتعلّم هذه المهارة في بضع دروس كما دلت التجربة.

وعلى النهج الموصوف يستمرُّ تعليم ما بقي من النطائق والحروف في الفـــص الصوتي للعربية أو غيرها من اللغات البشرية. وقد تبيّن ألاّ ســـبيل إلى اكتـــساب محتوى هذا الفص سوى الاستقراء التام مـــشافهةً أو سماعـــاً في درس السماع الهادف إلى ترويض جهاز التـــصويت، ومعايـــنةً أو تقليداً في درس الكتابة الهادف أيضاً إلى تـــرويض الـــيد على إجادة الرسم والعين على حسن الربط بين الحرف وكيفية نطقه.

ننتقل إلى فص التحويل ولنبدأ أولاً بتحديد محتواه فموضعه في بنية النحو وأخيراً طريقة اكتسابه. وقد سبق في الكثير من أعمالنا التي أشرنا إليها أن فص التحويل كما سميناه أخيراً يتألف من مكونين اثنين:

مكون اشتقاقي يُعنى بالقواعد الدلالية التي تسمح باشتقاق بعض الكلم من بعض أو لا تسمح، على سبيل التمثيل كل فعل متعد غير علاجي لا يُشتق منه فعلُ المطاوعة. ويُشتق فعل المغالبة ففعلُ المشاركة من كل فعل متعدٍّ افتراقي. وكلُّ فعلٍ قاصرٍ لا يُبنى للمجهول ولا يشتق منه صفة المفعول، وكذلك الفعل الناقص. وكل فعل لازم لا يشتق منه فعلُ الطلب، وإذا انبنى بصيغة «استفعل» أفاد غير الطلب قطعاً.

مكون صرفي يُعنى بقواعد بناء قَولات المداخل الفروع بعد هدم أبنية أصولها، ولا يلتفت مطلقاً إلى دلالاتها؛ بمعنى أن المكون الصرفي يجري نفسَ القاعدة على كل ماله نفسُ البنية القولية. مثلاً قاعدة «قلب حرف العلة المتحرِّك في الفعل الأجوف إلى مثل حركة ما قبله» صرفيةٌ؛ تُجرى آلياً على مثل «بَاعَ ← بِيعَ، مَاتَ ← مِيتَ، كَانَ ← كِينَ». وإنما يتدخل المكون الاشتقاقي لإبطال «مِيتَ» و«كِينَ» بقاعدة دلالية تمنع أن يُبْنى للمجهول فعلٌ قاصرٌ «مِيتَ» أو ناقصٌ «كِينَ»، وتمنع أن تُشتقَّ منهما صفةُ المفعول[155]. وعليه لا ينبغي إغفالُ **علاقة المراقبة** التي تجمع مُكوِّنَيّ الاشتقاق والتصريف في فص لغوي واحد.

الفص التحويلي، باعتبار محتواه ووظيفته، يجب أن يقع داخل المعجم بين مداخله الأصول؛ (وهي التي لا تتفرَّع من غيرها

(155) راجع مفهوم الخرق الموضعي في الفصل السابع من كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية، ج 2.

وتسري في فروعها، ويكون اكتساب مبناها ومعناها بالتلقي المباشرة استقراءً وتجربةً، وتؤلف مجتمعةً قسم المعجم الواقع)، ومداخله الفروع؛ (وهي التي تُؤخذ من أصول سابقة عليها، فيجري في مبناها أحرفُ ومعنى غيرها، تُكتسب استنباطاً وتؤلّف مجتمعةً قسمَ المعجم المتوقع).

أما طريقةُ اكتساب محتوى الفص التحويلي فمركبّةٌ من فرع التجربة أو التلقي المباشر لقواعده الإجرائية؛ بمعنى أن قواعد الاشتقاق أو التصريف لا تُستنبط بطريقة برهانية من «علوم أولية طَبْعية أو كَسْبية»، وإنما تُنتزع كلٌّ واحدة من «الملاحظة المراسية» لمعطىً جزئيٌّ، وتتحوّل إلى قاعدة عامة بفضل أصل معرفي صاغه ابن سينا بقوله:

(8) (أ) الجزئي إذا علم وجود حكم عليه كان ذلك ظناً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معنى.

(ب) والجزئي إذا عُلم وجودُ حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك ظناً بالقوة بالكلي الذي فوقه[156].

ويتأكّد عمومُ تلك القاعدة بالفحصُ المراسي. وحينئذ يتحول ذاك المعطى الجزئي داخلَ فرع الاستنباط إلى مثال لنسج النظير على منواله؛ بنفس القاعدة المجردة منه تُصاغ صياغَته جزئياتٌ غيرُ محصورة.

وللإمعان في تقريب العبارة بالمثال الموضّح نستطيع أن نقول إن أيَّ متعلم سبق إلى سمعه «فَرٌّ بحّارٌ حيثُ لا يَفرُّ أقرانُه، فما شدَّ شبكةً ولن يَشُدَّها أبداً» انتزع من هذا المسموع الافتراضي قاعدةً صرفية يصفها اللساني بقوله.

---

(156) ابن سينا، البرهان، ص 15.

(9) فَعَلَ المضعَّف[157] تُكسَرُ عينُ مضارعِه إذا كان فعلاً لازماً، وتُضمُّ إذا كان متعدياً.

ويتأكد عموم هذه القاعدة الصرفية بتضافر الأصل المعرفي(8)، وملاحظتها المتجدِّدَة في شاهد آخر من قبيل«ما ضَلَّ مَنْ دَلَّهُ العقلُ، ويَضِلُّ مَنْ تَدُلُّهُ النفسُ». وبذلك يكون المتعلّم قد انتقل إلى طورٍ يتميز باتخاذه «فَرَّ»، و«شَدَّ» مثالين، ينسج على منوالهما بتطبيق القاعدة الصرفية (9). فلا يُخطئ في «تدريب حوِّلْ» إذا أُعطيَ أن كل فعل في المجموعة التالية (10) يشارك «شَدَّ» في صيغة «فَعَلَ» وفي «التعدية».

(10) أَمَّ، بَتَّ، بَخَّ، بَزَّ، بَسَّ، جَزَّ، جَزَّ، حَبَّ، حَزَّ، حَجَّ، حَدَّ، حَزَّ، حَسَّ، حَتَّ، حَضَّ، حَطَّ، حَكَّ حَلَّ، خَصَّ، خَطَّ، دَسَّ، دَعَّ، دَقَّ، دَكَّ، دَلَّ، رَدَّ، رَشَّ، رَصَّ، رَمَّ، زَجَّ، زَرَّ، سَبَّ، سَدَّ، سَرَّ، سَكَّ، سَلَّ، سَمَّ، سَنَّ، شَمَّ، شَجَّ، شَدَّ، شَلَّ، شَقَّ، شَنَّ، صَبَّ، صَدَّ، صَرَّ، صَفَّ، صَكَّ، ضَرَّ، ضَمَّ، طَخَّ، ظَنَّ، عَبَّ، عَدَّ، عَضَّ، عَلَّ، عَمَّ، غَرَّ، غَشَّ، غَضَّ، فَتَّ، فَصَّ، قَصَّ...

اجتماعُ هذه الخصائص؛ فِعْلٌ مضعَّفٌ متعدٍّ بوزان «فَعَلَ» في كلِّ فعلٍ من أفعال المجموعة (10)، كوَّن لها مفسِّراً عليّاً يُبرِّرُ ضمَّ فاء هذا الضرب من الأفعال في المضارع. وباستضمار هذا المفسِّر يستطيع المتعلم أن يُحوِّل أيَّ فعلٍ من أفعال المجموعة السابقة أو غيرِه من الماضي إلى المضارع ولا يُخطئ أبداً.

---

(157) مصطلح المضعَّف نخصه بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد، فيخلص المضاعف للفعل الرباعي الذي تتكرر فاؤه في لامه الأولى وعينُه في لامه الثانية، في مثل خَصْخَصَ وزَلْزَلَ وخَلْخَلَ وخَصْخَصَ.

وبحلــول اللــزوم محلَّ التعدية يكون لماضي المضعَّف بوزان فَعَلَ تصرُّفٌ آخرُ في المضارع. إذ تُكسَر فاءُ كلِّ فعل في المجموعة (11) لاشتراك الجميع في نفس الخصائص. وباستضمارها من لدن المتعلِّم يُصرِّفُها بكل على منوال «فَرَّ/يَفِرُّ».

(11) أنَّ، بَــصَّ، تَــبَّ، ثَمَّ، حَدَّ، حَفَّ، حَلَّ، جَنَّ، حَطَّ، حَنَّ، خَرَّ، خَسَّ، حَفَّ، خَفَّ، دَبَّ، دَرَّ، دَفَّ، ذَفَّ، رَثَّ، رَفَّ، رَقَّ، رَكَّ، رَنَّ، زَلَّ، زَنَّ، سَــدَّ، شَبَّ، شَتَّ، شَحَّ، شَذَّ، شَرَّ، شَعَّ، شَفَّ، صَــحَّ، ضَجَّ، ضَلَّ، ضَنَّ، عَجَّ، عَزَّ، عَفَّ، عَلَّ، عَنَّ، غَبَّ، غَثَّ، غَضَّ، غَمَّ، قَرَّ، قَلَّ، كَلَّ، نَدَّ، نَمَّ، هَجَّ، هَفَّ...

وقد يأتي استعمال أفعالٍ بخلاف ما تقتضيه القاعدةُ الصرفية (9)؛ كــأن يُحــوَّل اللازم على منوال المتعدي في مثل«مَرَّ/ يَمُرُّ، هَبَّ/ يَهُــبُّ، شَــكَّ/ يَشُكُّ»، وبالعكس في نحو «طَبَّ / يَطِبُّ، كَنَّ / يَكِنُّ، كَمَّ / يَكِمُّ». وعندئذ يُفعَّل «الإبطال المتبادل»؛ بحيث يُعلِّقُ الاســتعمالُ القاعــدةَ بالنِّــسبة إلى مجموعة محصورة من الأفعال الــشوارد، وتُبطِل القاعدةُ اتخاذَ أيِّ فعلٍ شاردٍ من تلك المجموعة مثالاً يُنسج على منواله. أصل «الإبطال المتبادل» يمكن صوغه من جديد بالعبارة (12) الآتية.

(12) إذا تعــارض استعمالٌ خاصٌ وقاعدةٌ نسقيةٌ في موضع معيَّنٍ علَّق الاســتعمالُ تطبيــقَ القاعدة، وألغت القاعدة تقعيدَ الاستعمال الخاص.

ونخــتم هــذا الوصف الموجز للطريقة التي ينتهجها المتعلم خلال اكتسابه لقواعد المكون الصرفي من الفص التحويلي أو لقواعد أيِّ فصٍّ آخــر بذكر خطوات ذلك الاكتساب مختصرةً كما يلي: أ) الملاحظة المراســية لمعطــى لغــوي. ب) تجريد المفسِّر العلي القابل لأن يتحول

بالأصل المعرفي (8) إلى قاعدة عامة. ج) تأكيدُ عموم القاعدة بشواهد أخـــرى. د) تطبيق القاعدة المجردة من المعطى على نظائره الكثيرة. هـ) رَفْعُ التعارض المحتمل بين القاعدة والاستعمال بأصل الإبطال المتبادل (12).

خاتمة

لا شـــكَّ في أنّ تعليمَ اللغة صارَ في وقتنا الراهن يشكل حقلاً معرفياً متعدِّدَ التخصصات، إذ لم يعد بناءُ المنهاج اللغوي وتأهيلُ المدرِّس من مهامِّ شـــخصٍ ذي تكـــوين علمي رفيع في تخصُّصٍ بعينه، بل صار ذلك ميداناً لـــتعاون علـــومٍ متكاملة. أولها اللسانياتُ بصفتها علوماً متشعِّبةً تتَّخذ من اللغـــة موضـــوعاً للدراسة من أجل وصف بنيتها وصفاً علمياً، أو وصف علاقـــتها مع غيرها، سواءٌ كان هذا الغيرُ ذهناً بشرياً أو قيماً حضاريةً أو كـــوناً طبيعياً. وثانيها التربويات باعتبارها علوماً تأتلف في حَقْلِ أساليب التعلـــيم والـــتكوين والتنشئة موضوعاً للبحث. وثالثها التقانيات التربوية بوصـــفها وســـائلَ تعليمـــية تُساعد على تحقيق الأهداف المدرسية. وإنّ الاشـــتغال الحـــالي بتعليم العربية بغير واحد من التخصصات الثلاثة ليعتبر إخراجاً لهذه اللغة من عصرها وعودةً بتعليمها إلى عهوده التقليدية.

فمـــع الطفرة التي عرفتها اللسانياتُ العربية الحديثة زالَ كلُّ مبرِّرٍ للتمـــسُّك الحرفي بتوسيل وصف السلف للعربية إلى تعليم قواعدها. لا لأنَّ وصفَهم مختلٌّ، كما تزعم اللسانياتُ الغربيةُ المعرَّبةُ التي قامت على تعمـــيم خـــصائص الأنجليزية على سائر اللغات، بل لأنَّ ما في وصف الـــسلف من صوابٍ متضمَّنٌ بالضرورة المنطقية في نحو العربية التوليفي المقتـــرَح لهـــذه اللغة، وما فيه من خطأ مبرهَنٌ على اختلاله من داخل نظـــرية اللـــسانيات النـــسبية التي قامت للمحافظة على نمطية العربية وسواها من اللغات البشرية.

بـــالانطلاق من النتائج المتوصَّلِ إليها في البحث اللساني المعاصر يتبيَّنُ بوضوح كيف يمكن إحكامُ بنية المنهاج اللغوي فيكون له التفاعلُ الجيـــدُ مـــا سائر مكونات النسق التعليمي، ويُحقِّقُ النتائجَ المرجوة من وضعه. كما تنكشف أوردُ القرارات التربوية وأنسبُها لتحقيق الأهداف المدرســـية مـــن تعليم العربية، ويتحدَّدُ بدقَّة المفهوم من المهارة اللغوية، والمحتوى المعرفي لكلِّ مهارةٍ بالقياس إلى غيرِها، وبأيِّ الفصوص اللغوية يكون استحصال المهارات المركزية أو التكميلية. وكيف يجب تربوياً أن تكـــون العلاقـــة بين المدرِّس وثقافة اللغة تَمثُّلاً وفعلاً، وبينه وبين اللغة استعمالاً ووصفاً. وكيف يكون تعاونُ المتدخلين لجعل تعليم اللغة الذي يجري داخل الفصل قريباً من الاكتساب الطبيعي، كما يتم في المجتمع، وما التوفيق إلا من الله عز وجل.

المصادر بالعربية وبغيرها من اللغات

- أبو علي الفارسي، أقسام الأخبار، ضمن مجلة المورد، المجلد 7، العدد 3 لعام 1978.
- أمجد الطرابلسي، حركة التأليف عند العرب، مكتبة الفتح، دمشق 392هـ/1972.
- إسحاق أمين، أساسية طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيسيسكو، 1418هـ.
- ابن أبي الربيع، البسيط في شرح جمل الزجاجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1407هـ.
- ابن جني، الخصائص، دار الكتب، القاهرة، 1371هـ.
- ابن جني، سر صناعة الإعراب، البابي الحلبي، القاهرة، 1384هـ.
- ابن خلدون، المقدمة، بولاق، القاهرة 1274هـ.
- ابن سينا، كتاب النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1395هـ.
- ابن سينا، البرهان، دار النهضة المصرية، القاهرة 1966.
- ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، دار الفكر، دمشق، 1403هـ.
- ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، دار المعارف، القاهرة، 1971.
- ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، بدون ناشر ولا تاريخ أو مكان النشر.
- ابن الأثير الجزري، جامع الأصول في أحاديث الرسول، دار الفكر، بيروت، 1403هـ.

- ابـــن الجزري، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة بدون تاريخ.
- ابن الحاجب، الشافية في التصريف، دار الكتب العلمية، بيروت، 1403هـ.
- ابن السراج، الأصول في النحو، مطبعة سلمان الأعظمي، بغداد، 1394هـ.
- ابـــن مضاء القرطبـــي، الرد على النحاة، دار الاعتصام، القاهرة، 1394هـ.
- ابن هشام، مغني اللبيب، دار الفكر، دمشق، 1384هـ.
- ابن يعيش، شرح المفصل، مكتبة المتنبـــي، القاهرة.
- ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، المكتبة العربية، حلب، 1394هـ
- تمـــام حسان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، القاهرة، 1394هـ/ 2000.
- رشـــدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، 1410هـ.
- سيبويه، الكتاب، بولاق القاهرة 1316هـ.
- علي السيد، التقنيات التربوية، منشورات الإيسيسكو 1411هـ.
- الأنـــباري، الإغـــراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة، دار الفكر دمشق، بدون تاريخ.
- الأنباري، الإنصاف، مطبعة السعادة، القاهرة، 1380هـ.
- الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم، دار الكلام، الرباط، 1990.
- الأوراغـــي، الوســـائط اللغوية، 1 - أفول اللسانيات الكلية، دار الأمان، الرباط، 2000.

- الأوراغي، الوسائط اللغوية، 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية، دار الأمان، الرباط، 2000.
- الأوراغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال، الرباط، 2002.
- الأوراغي، لسان حضارة القرآن، قيد الطبع.
- الأوراغي، نظرية اللسانيات النسبية، دواعي النشأة، قيد الطبع.
- البخاري، الصحيح، دار الطباعة العامرة باستنبول، بدون تاريخ.
- الجرجاني، أسرار البلاغة، وزارة المعارف، إستانبول، 1954.
- الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1404هـ.
- الجويني، الإرشاد إلى أصول الاعتقاد، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1369هـ.
- الخليل، كتاب العين، دار ومكتبة الهلال.
- الزجاجي، اشتقاق أسماء الله الحسنى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1406هـ.
- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، دار النفائس، بيروت، 1399هـ.
- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، البابي الحلبي، القاهرة، 1391هـ.
- الزملكاني، البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، مطبعة العاني، بغداد، 1394هـ.
- السكاكي، مفتاح العلوم، البابي الحلبي، القاهرة، 1356هـ.
- السيوطي، الأشباه والنظائر، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1406هـ.
- السيوطي، الاقتراح، المحقق، القاهرة، 1396هـ.
- السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، دار البحوث العلمية، الكويت 1400هـ.

- العلـــوي الـــيمني، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، مؤسسة النصر، القاهرة، 1332هـ.
- الغزالي، المعارف العقلية، دار الفكر، دمشق، 1383هـ.
- الفارســـي، تنقيح المناظر لذوي الأبصار والبصائر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1404هـ.
- الفاسي الفهري، البناء الموازي، توبقال، الدار البيضاء، 1986.
- القاضـــي عـــبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، وزارة المعارف، القاهرة، 1380هـ.
- المبرد، المقتضب، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1386هـ.
- المعـــتوق أحمـــد محمـــد، الحصيلة اللغوية، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، 1417هـ.
- الناقة محمود كامل، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، 1424هـ.
- وفـــاء البـــيه، أطلس أصوات اللغة العربية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1994.

- J.L. Austin 1962, Quand dire, c'est faire, Seuil, Paris, 1970.
- E. Bach/R.T. Harmas (1968), Universals in linguitics theory, Holt, Renehard and Winston, New York.
- N. Chomsky (1975), réflexions sur le langage, F. MASPERO, Paris, 1977.
- N. Chomsky (1981), Théorie du Gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991.
- N. Chomsky (1982), La nouvelle syntaxe, Seuil, Paris 1987.
- N. Chomsky (1995), The Minimalist Program, Massachusetts Institute of Technology.

- Eve V. Clark (1994), The Lexicon in Acquisition, Cambrdge, University Press.
- J. GUERON et J.Yves POLLOK, (1991), grammaire générative et syntaxe comparée, CNRS, Paris.
- L. Hjelmslev, (1966) prolégomènes à une théorie du langage, Minuit Paris 1971.
- Jacques FrAneau (1964), La pensée scientifique, Labor Bruxelles.
- JOHN R. SEARLE (1969), LES ACTES DE Hutchinson and Waters (1987), English for specific surposes, Cambridge University Press.
- Jean-Marc Mangiante (2004), Le Français Sur Objectif Spécifique; De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours, Ed. Hachette.
- Jean-Pierre Desclés (1990), Langages applicatifs Langues naturelles et cognition, HERMES, Paris.
- Jerrold Katz Payot (1966), la Philosophie du Langage, Paris, 1971.
- A. Martinet, éléments de linguistique générale, Armant Colin, Paris, 1960.
- Moshé Starets (2008), Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée, les Presses De L'université Laval, Canada.
- M.Piattell-Palmarini, Théories du langage Théories de L'apprentissage, Seuil Paris, 1979.
- K.R.Popper (1935), La logique de la découverte scientifique, Payot Paris (1978).
- Pierre Jaccard, Sociologie de L'éducation, Payot 1962, Paris.
- Robert Marty (1994), Sémiotique de L'obsolescence des formes, in Design-Recherche n°6, Université Technologique de Compiègne.
- A.Rouveret‹Syntaxe générative et Syntaxe comparée, LANGAGE n°60, Décembre 1980.

- E.Sapir, Le Langage, PAYOT, Paris.
- Thomas Samuel Kuhn (1962), la structure des révolutions scientifiques, Flammarion, Paris, 2008.